



**Ana Margarida
Marques Martins**

**Plano Individual de Trabalho: estratégia de
promoção da autonomia**



**Ana Margarida
Marques Martins**

O Plano Individual de Trabalho: estratégia de promoção da autonomia

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria da Conceição de Oliveira Lopes
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A vida é feita de etapas e, ao terminar esta tão importante, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, ao longo deste percurso, me ajudaram a caminhar e a crescer. Como tal, cabe-me aqui prestar-lhes o meu maior reconhecimento e agradecer-lhes:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carlota Tomaz, pelo rigor e exigência que tanto me fizeram aprender, pela orientação, por caminhar comigo e também por me ensinar a caminhar sozinha, pela imensa disponibilidade e amizade, mas principalmente por ter acreditado em mim e por me ter feito lutar por aquilo em que acredito.

À orientadora cooperante, a Professora Margarida Rodrigues, pela disponibilidade, pela partilha e pela segurança que sempre me transmitiu. Obrigada por ter aberto tantas “gavetinhas da minha alma”.

Aos “meus meninos” que acompanhei com tanta dedicação, fundamentais para a realização deste projeto. Obrigada por terem tornado “isto” possível e tão especial, por serem os meus “pássaros da alma” e por terem pintado o meu Mundo, com as vossas cores.

À Sofia, a minha companheira de estágio, pelas experiências vividas e partilhadas, pelas aventuras e descobertas e por tantas outras coisas.

À Educadora Anabela Vale e aos “nossos” meninos por terem tornado este percurso tão especial e inesquecível.

Aos meus colegas da licenciatura e mestrado, em especial à Filipa e à Cátia pela imensa amizade e por me terem ajudado a construir o meu caminho.

Aos membros e amigos da Associação Juvenil Saliências, pelo tempo que toda esta caminhada lhes possa ter roubado.

Agradecimentos (cont.)

A todos meus amigos, em especial à Magui, à Su, à Catarina e à Rita, por terem sido as “ouvintes, ajudantes e companheiras de todas as horas” e por me mostrarem que “se não apontarmos ao céu, não chegamos sequer às estrelas”.

À Manel pela espontaneidade e simplicidade de cada gesto, pelos mimos e pelas gargalhadas doces que me aquecem o coração.

Ao Dinis, por todo o tempo que não lhe dediquei, pelas conversas e pela compreensão, por acreditar em mim mais do que eu, por me ensinar a olhar para o Mundo como um copo meio cheio.

Ao avô Manel pelas vezes em que encheu o céu de estrelas e fez nascer a lua e à avó Gena por todo o amor e dedicação.

Ao meu pai por querer sempre o melhor para mim e sobretudo pelo sacrifício de cada viagem.

À minha mãe por ser isso mesmo MÃE, pelo exemplo que é e por todos os sacrifícios que fez e que vai fazer, pela confiança demonstrada e pelo orgulho que eu sei que sente por mim, por todos dias em que me faz acreditar que tudo vai resultar e que se não for como sonhei será de uma maneira muito melhor.

palavras-chave

Organização e Gestão do processo de Ensino Aprendizagem; Diferenciação Pedagógica; Plano Individual de Trabalho; Autonomia.

Resumo

O presente Relatório Final de estágio foi elaborado a partir de um projeto de intervenção e de investigação, desenvolvido na componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada, e que teve como principais objetivos (i) aprofundar o nosso conhecimento sobre o Plano Individual de Trabalho enquanto estratégia de Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem e implementar e investigar essa mesma estratégia junto de uma turma do 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tratou-se de um projeto com características de investigação-ação, tendo-se privilegiado como instrumentos de recolha de dados a observação, as notas de campo, a vídeogravação (das sessões realizadas), as fichas de registo do Plano Individual de Trabalho e o inquérito por questionário realizado aos alunos, participantes no projeto, no final da implementação do mesmo.

Os resultados permitiram-nos concluir que os alunos desenvolveram competências de aprender a aprender, tornando-se alunos mais autónomos e participativos no seu processo de aprendizagem.

Os resultados sugerem ainda que, através da integração de estratégias de organização e gestão de sala de aula, como é o caso do Plano Individual de Trabalho, é possível promover um ensino diferenciado.

Keywords

Organization and management of teaching and learning process, pedagogical differentiation, individual work plan, Autonomy

Abstract

This final report was prepared from an intervention and an investigation project carried out within the context of teaching practice, with the following aims: (i) to deepen our knowledge about individual work plan such as management strategy of teaching and learning process and implement and investigate that strategy in a second grade class from primary school.

In this action-research project, different techniques and instruments were used to collect data such as observation, field notes, video recording, register sheets about individual work plan and questionnaire proposed for the participant students in the project.

The results allowed us to conclude that students developed skills for learning to learn, and becoming more independent and actively involved on their learning process.

The results also suggest that these kind of teaching and learning management strategies are important to promote an individualized teaching.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	iii
Índice de Figuras	iv
Índice de Anexos.....	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
INTRODUÇÃO	7
PARTE I	15
Enquadramento teórico	15
CAPÍTULO I.....	17
Perfil de desempenho do Professor – desafios da “Escola de Hoje”	17
1.1. Introdução.....	19
1.2. “Escola de hoje” – o reflexo de uma sociedade diversificada.....	19
1.3. Ser professor – a função de ensinar.....	20
1.4. Ser professor – competência reflexiva	22
1.5. Dimensões do conhecimento profissional do professor	24
1.6. Perfil de desempenho profissional do professor – novas exigências e desafios ...	25
1.7. Síntese	27
CAPÍTULO II	29
O Plano Individual de Trabalho como estratégia de Organização e Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem.....	29
2.1. Introdução.....	31
2.2. Diferenciação Pedagógica	31
2.3. Organização e Gestão do processo de Ensino Aprendizagem em contexto de sala de aula	33
2.4. Movimento e modelo pedagógico da Escola Moderna (MEM).....	35
2.5. Plano Individual de Trabalho	37
2.6. Síntese	42
PARTE II.....	43
Projeto de intervenção e de investigação	43
CAPÍTULO III.....	45

Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação.....	45
3.1. Introdução.....	47
3.2. Apresentação do projeto de intervenção e investigação.....	47
3.3. Orientações metodológicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados .	58
CAPÍTULO IV	63
4.1. Introdução.....	65
4.2. Análise da evolução dos alunos o processo de preenchimento do PIT, enquanto ficha de registo	65
4.3. Análise da evolução dos alunos o processo de planificação e avaliação das atividades realizadas no PIT	70
4.4. Perceções dos alunos sobre a estratégia desenvolvida	77
CONCLUSÕES FINAIS	83
5.1. Introdução.....	85
5.2. Conclusões finais.....	85
5.3. Limitações e potencialidades da estratégia implementada e investigada e sugestões para futuros projetos	88
BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA	91
ANEXOS.....	99

Índice de Quadros

Quadro 1 – Objetivos de formação e de investigação	13
Quadro 2 – Visão Geral das sessões	57
Quadro 3 – Preenchimento do PIT (Ficha de Registo)	66
Quadro 4 – Nível de cumprimento do planeado	70
Quadro 5 – Justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação	74
Quadro 6 – Avaliação dos alunos e do Professor face às atividades realizadas.....	76
Quadro 7 – Questão 1: <i>Se tivesses que explicar a alguém o que é o Plano Individual de trabalho como explicavas?</i> ”	78
Quadro 8 – Os ficheiros preferidos dos alunos	80
Quadro 9 – Ficheiros/atividades a incluir no Plano Individual de Trabalho	81

Índice de Figuras

Figura 1 – Ficheiros do Plano Individual de Trabalho	50
Figura 2 – Ficha de registo do Plano Individual de Trabalho	52
Figura 3 – Placard de registo das atividades realizadas	54
Figura 4 – Nova ficha de registo do Plano Individual de Trabalho.....	55
Figura 5 – Folha de Registo das atividades de Escrita Criativa	56
Figura 6 – Ficha de registo do PIT do aluno N, relativo à 1. ^a sessão	68
Figura 7 – Ficha de registo do PIT do aluno N, relativo à 2. ^a sessão	69
Figura 8 – Resposta dada pelo aluno J à pergunta 1 do inquérito	78

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha de registo do Plano Individual de Trabalho	101
Anexo 2 – Nova Ficha de registo do Plano Individual de Trabalho	103
Anexo 3 – Tratamento dos dados relativos às justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação.....	105
Anexo 4 – Inquérito por questionário realizado aos alunos	111
Anexo 5 – Tratamento dos dados do inquérito por questionário realizado aos alunos	113

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
SIE	Seminário de Investigação Educacional
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho

INTRODUÇÃO

1. Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de *Prática Pedagógica Supervisionada*

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Universidade de Aveiro.

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) constitui-se como uma componente curricular da formação inicial que integra duas Unidades Curriculares, a PPS A1 (1.º ano, 2.º semestre) e a PPS A2 (2.º ano, 1.º semestre). A componente de formação em investigação educacional do referido Mestrado consubstancia-se na componente de Seminário de Investigação Educacional (SIE) que integra também duas Unidades Curriculares - SIE A1 (1.º ano, 2.º semestre) e SIE A2 (2.º ano, 1.º semestre), estreitamente articuladas com a Prática Pedagógica Supervisionada, e no âmbito das quais se desenvolveram atividades que contribuíram para elaboração deste Relatório Final de Estágio, objeto de provas públicas.

Assim, este relatório foi desenvolvido no campo de ação das componentes de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e de Seminário de Investigação Educacional (SIE) durante dois semestres, em que o primeiro foi dedicado ao aprofundamento teórico do quadro conceptual que sustentou o nosso projeto de intervenção e de investigação e o segundo dedicado à implementação do referido projeto em contexto de sala de aula.

De acordo com o quadro organizacional da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada, os estudantes são organizados em díade e supervisionados pelas orientadoras cooperantes, que pertencem aos Jardins de Infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico protocoladas com a Universidade de Aveiro, e pelas orientadoras da Universidade. Cada díade tem oportunidade de vivenciar situações educativas ecologicamente diferenciadas porque desenvolve as suas experiências de prática, num semestre, em contexto de Jardim de Infância e, noutro semestre, em contexto de escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, no nosso caso realizámos a PPS A1 em contexto de Jardim de Infância, e a PPS A2, no âmbito da qual implementámos o nosso projeto de

intervenção e de investigação, em contexto de escola de 1º CEB (num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro), nomeadamente numa turma do 2º ano de escolaridade.

Desta forma, e de acordo com o plano curricular da Prática Pedagógica Supervisionada A2, a nossa intervenção decorreu em processo contínuo evoluindo da nossa responsabilização coletiva, enquanto díade, até à responsabilização individual de cada uma de nós, obedecendo, assim, a um conjunto de fases de complexidade crescente, contemplando cada fase, objetivos de formação específicos (Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2011):

Fase I - Observação e intervenções pontuais (19 a 28 de setembro de 2011): esta fase destinou-se à observação do contexto de ação para conhecer e caracterizar a realidade pedagógica. Permitiu-nos compreender melhor o contexto educativo em que íamos desenvolver as nossas experiências de Prática Pedagógica e o nosso projeto de intervenção e de investigação, facilitando a escolha das estratégias de ensino mais adequadas.

Fase II - Intervenções intencionais (10 a 12 de outubro): nesta fase a díade interveio durante uma parte do dia, em grupo.

Fase III - Intervenção diária de responsabilidade individual (17 de outubro a 2 de novembro): nesta fase, a intervenção teve a duração de um dia completo e foi alternada entre os elementos da díade.

Fase IV - Intervenção semanal de responsabilidade individual (7 de novembro a 14 de dezembro): nesta fase, a intervenção foi individual, com a duração de dois dias e meio (de 2ª a 4ª feira), e alternada entre os elementos da díade. Foi também nesta fase que foram desenvolvidos os projetos de intervenção e investigação dos elementos da díade.

Com efeito, os projetos desenvolvidos pela díade são projetos com uma dupla dimensão, formativa e investigativa, e inserem-se na temática da Gestão e Organização do processo de Ensino e de Aprendizagem. Os nossos projetos tiveram como grandes finalidades:

- (i) em primeiro lugar, aprofundar o nosso conhecimento sobre a temática da organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, identificando

estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem cooperativa e da implicação das crianças no seu processo de aprendizagem.

- (ii) em segundo lugar, seleccionar, implementar e investigar, segundo uma metodologia de investigação-ação, estratégias de gestão e organização do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente o trabalho de grupo de acordo com os princípios da aprendizagem cooperativa (Ana Sofia Valente) e o Plano Individual de Trabalho (Ana Margarida Martins).

Apesar do eixo estruturador ser comum aos dois projetos, cada elemento da díade optou por desenvolver uma das estratégias acima referidas, sendo que neste relatório se dá conta do Plano Individual de Trabalho.

Contudo, como a díade partilhava a mesma turma e as intervenções eram alternadas, considerámos que seria pertinente que ambas implementassem as duas estratégias mencionadas, por uma questão de continuidade e de coerência da nossa ação e porque as estratégias referidas passaram a integrar as rotinas da sala de aula.

2. Identificação e delimitação da problemática

As grandes transformações que têm ocorrido na sociedade, reconhecidas como integrantes do processo de globalização do mundo, constituem novos desafios para escolas e para professores. De facto, e tal como sugere Roldão (2003), as características das sociedades atuais põem em evidência “a necessidade de melhorar a qualidade da educação face a públicos cada vez mais diversos” (p.10), tornando-se necessário o desenvolvimento de inúmeras competências das quais destacamos a importância do aprender a aprender e da autonomia dos alunos. Tal facto implica que o professor dê aos seus alunos a oportunidade de participarem no processo de tomada de decisões relativamente a algumas atividades a serem realizadas pelos próprios, implicando-os ativamente no seu processo de aprendizagem e promovendo um apoio individualizado. Ou seja, o aumento da diversidade da população escolar, exige do professor a utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas para que todos os alunos sejam capazes de desenvolver, com sucesso, as competências referidas anteriormente.

Deste modo, colocámos a seguinte questão:

“Que estratégias de Organização e de Gestão do processo de Ensino e de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia e para a implicação das crianças no seu processo de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada aluno?”

Tornou-se, assim, fundamental, e em primeiro lugar, aprofundar o nosso conhecimento sobre a temática da organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, identificando estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia e da implicação das crianças no seu processo de aprendizagem. Após a fase de pesquisa, optámos por implementar e investigar o Plano Individual de Trabalho (PIT) enquanto estratégia de organização e gestão da sala de aula, por considerarmos que a mesma permitiria aos alunos desenvolver competências de aprender a aprender autonomamente e a participarem no processo de tomada de decisões relativamente a algumas aprendizagens a serem realizadas.

Tendo em conta a problemática apresentada, reformulámos, então, a nossa questão inicial do seguinte modo:

“Será que o Plano Individual de Trabalho, enquanto estratégia de organização e gestão de sala de aula, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da implicação das crianças no seu processo de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada aluno?”

De forma articulada com esta questão, definimos como objetivos de formação e de investigação os seguintes (Quadro 1).

Quadro 1 - objetivos de formação e de investigação.

Objetivos de formação	<ul style="list-style-type: none">a) Fomentar a autonomia dos alunos;b) Implicar os alunos no seu processo de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de participar no processo:<ul style="list-style-type: none">– de tomada de decisões, relativamente às aprendizagens a serem realizadas por cada aluno,– e de auto avaliação do trabalho desenvolvido individualmente.c) Desenvolver a capacidade de gestão do tempo.
Objetivos de investigação	<ul style="list-style-type: none">a) Analisar a evolução dos alunos no processo de planificação e avaliação das atividades realizadas no PIT;b) Identificar as perceções dos alunos relativamente ao PIT

3. Orientações metodológicas

Atendendo à dupla dimensão deste projeto, simultaneamente formativo e investigativo, optámos por uma metodologia com características da investigação-ação. Uma das finalidades últimas da investigação-ação prende-se com a resolução de necessidades concretas e com a promoção de mudanças sociais pela intervenção e inovação (Carmo e Ferreira, 1998). Foi justamente nesta linha de pensamento que se inseriu o nosso projeto uma vez que pretendíamos, através da intervenção e da investigação sobre a mesma, compreendermos como podíamos desenvolver estratégias ao nível da organização e gestão da sala de aula que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia e da implicação das crianças no seu processo de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada aluno.

De modo a obtermos uma visão holística da realidade em estudo, utilizámos diversas fontes de informação, nomeadamente, a auto e hetero-observação (entre a díade), a observação das crianças no decorrer das atividades, as notas de campo, as vídeogravações de algumas intervenções, a análise documental (os registos do PIT) e o inquérito por questionário.

4. Organização do trabalho

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes interligadas. Na primeira parte, que integra os dois primeiros capítulos, procede-se à construção do quadro conceptual que fundamenta e contextualiza teoricamente a problemática em estudo, através da revisão de literatura selecionada.

Assim no primeiro capítulo, *Perfil de Desempenho do Professor- desafios da “Escola de Hoje”*, identificam-se, de uma forma genérica, as principais mudanças e transformações que tem ocorrido nas sociedades contemporâneas procurando dar relevo aos papéis e funções que os professores, enquanto profissionais de educação, são hoje desafiados a desempenhar. No segundo capítulo, *O Plano Individual de Trabalho como estratégia de Organização e Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem*, apresentamos o conceito de diferenciação pedagógica, correlacionando-o com a necessidade da escola salvaguardar, para todos e para cada um dos seus alunos, o direito a uma educação de qualidade ao longo de toda a vida.

A segunda parte deste relatório diz respeito à componente empírica e tem como objetivo mais geral aprofundar o conhecimento da problemática anteriormente enunciada, fazendo-o no caso particular do Plano Individual de Trabalho, enquanto estratégia de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, e integra os três últimos capítulos. Deste modo, no terceiro capítulo, *Orientações Metodológicas e contextualização do projeto de investigação e intervenção*, apresentamos o projeto de investigação e intervenção que desenvolvemos, damos a conhecer a metodologia de investigação selecionada - a investigação ação - e identificamos os instrumentos utilizados para a recolha de dados. No quarto capítulo, *Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos*, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos, de acordo com a persecução dos objetivos propostos para este projeto. Por fim, o quinto e último capítulo, *Conclusões Finais*, sintetiza as considerações finais do projeto e é onde se apresentam, também, algumas limitações do projeto, bem como algumas sugestões para futuros projetos nesta área de investigação.

PARTE I

Enquadramento teórico

CAPÍTULO I

Perfil de desempenho do Professor – desafios da “Escola de Hoje”

1.1. Introdução

Neste capítulo procedemos ao enquadramento teórico do nosso projeto de intervenção e de investigação. Deste modo, começaremos por abordar as questões relacionadas com as consequências educativas das transformações que têm ocorrido na sociedade. Com efeito, estas transformações constituem-se como um desafio para a escola e para os professores, pelo que num segundo momento, nos iremos centrar nas questões relacionadas com os papéis e funções do professor.

1.2. “Escola de hoje” – o reflexo de uma sociedade diversificada

Conforme se evidencia na literatura da especialidade o processo de transformação que tem ocorrido na sociedade resulta da globalização do mundo contemporâneo. Todavia, apesar de estarmos conscientes e de reconhecermos a profundidade e a complexidade deste processo de mudanças, centraremos a nossa reflexão nos aspetos que consideramos mais relevantes para a problemática do nosso projeto.

Um desses aspetos relaciona-se com as sociedades de hoje, sociedades da informação e do conhecimento, em que os saberes vigentes estão em constante desatualização. Desta forma, este processo de constantes mudanças traduz-se na necessidade do indivíduo atualizar os seus saberes ao longo da vida, o que implica ter a capacidade de aprender a aprender e de tomar decisões autonomamente. É nesta perspetiva que Beato (2007) salienta a importância da escola e dos professores na preparação dos alunos para a vida em sociedade pois “[um] aluno, só aprendendo a aprender, é que se pode preparar e adaptar às constantes mudanças sociais” (p.3).

Outro aspeto prende-se com a diversidade e heterogeneidade, que vincam as sociedades de “hoje” e que se espelham na realidade escolar, apresentando-se como um desafio para a escola e para os professores. Isto porque, cabe à escola e aos professores proporcionar e garantir a todos os alunos os instrumentos essenciais de aprendizagem e os conhecimentos, valores, e competências que lhes permitam dar resposta, com responsabilidade, e na salvaguarda dos valores democráticos, aos desafios que estas

sociedades colocam, dos quais destacamos a importância do aprender a aprender e a participação no processo de tomada de decisões. É também nesta linha que Vieira (1998) reforça a perspectiva de que cabe à escola “proporcionar aos alunos oportunidades para aprender a aprender, aprender a complexidade da realidade, [e] participar em processos sociais de reestruturação” (p.26). Ou seja, esta perspectiva vai ao encontro do que Beato (2007) define como a construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing).

Desta forma, torna-se, fundamental que se repense a questão da Organização do processo de Ensino e Aprendizagem no sentido de desenvolver práticas de intervenção e de regulação educativas que permitam implicar os alunos no seu processo de ensino, torná-los autónomos, responsáveis e pró-ativos.

De facto, como se pode perceber, as características das sociedades atuais exigem e apontam para emergência de um novo perfil do professor, aspeto que aprofundaremos no ponto seguinte.

1.3. Ser professor – a função de ensinar

*“Ensina quem sabe ensinar,
porque sabe o que ensina,
e sabe como ensinar
a quem e para quê.”
(Roldão, 2009, p.42)*

As mudanças sociais anteriormente referidas têm vindo a colocar novos desafios à escola e aos professores. Estes desafios traduzem-se num conjunto amplo e multifacetado de funções atribuídas ao professor (Alarcão, 1997) que vão para além da função de ensinar e de transmissão de conhecimento.

Efetivamente, e de acordo com Roldão (2003), o conceito de ensinar esteve, durante muito tempo, associado à transmissão de um saber e este saber era considerado como exclusivo de alguns, entendendo-se que “só ensina[va] quem det[inha] esse saber, e que ensinar significa[va] passá-lo (p.12).

Subjacente a esta perspetiva estava a conceção de que o professor era o único detentor do saber e de que bastava que este transmitisse o conhecimento de igual forma

para todos os seus alunos para que estes aprendessem. Ou seja, os alunos tinham um papel passivo no seu processo de aprendizagem, estando o professor no centro do processo de ensino.

Contudo esta conceção de ensinar está, atualmente, ultrapassada pois, tal como refere Roldão (2003), “este conceito de ensinar é hoje um conceito anacrónico [isto porque, transmitir um saber ou] conhecimento já não representa a mesma necessidade social” (p.12). Como faz notar a referida autora, “ensinar não é apenas, [transmitir] um saber, [é] o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000, p. 9). A autora salienta, assim, a importância que o professor assume no processo de ensino e de aprendizagem uma vez que,

fazer aprender pressupõe a consciência de que aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente, [assim] é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (Roldão, 2009, p.47).

Também Sá-Chaves (2002), salienta que ensinar é mais do que transmitir informação. Para esta autora ensinar não depende apenas da intenção do professor em transmitir informação, é necessário transmitir a informação de forma a permitir que o aprendente dê sentido à mesma e a transforme em conhecimento pessoal. Ou seja, ensinar está associado aos conceitos de reciprocidade e interatividade, pois tal como refere a autora, ninguém pode aprender por ninguém, mas também ninguém aprende sozinho.

É nesta perspetiva que a autora define a sala de aula como um microcontexto complexo, dinâmico e imprevisível, na medida em que as variáveis do processo de ensino e aprendizagem (professor, aluno e conhecimento), se encontram em constante desenvolvimento e interação gerando imprevisibilidade e instabilidade (Sá-Chaves, 2000). Nesta mesma linha se situa Arends (1995), quando refere que “é difícil antecipar como vai correr uma atividade num determinado dia com um grupo particular de alunos” (p. 112). Isto é, embora seja necessário a estruturação do processo de ensino e aprendizagem, esta deve ser flexível de modo a poder ser reajustada ao longo do processo educativo se houver necessidade. Esta perspetiva remete para a necessidade do professor ser um profissional crítico e reflexivo, pois só a capacidade de refletir criticamente no decorrer da ação lhe

permitirá fazer as opções curriculares mais coerentes e adaptadas para resolver qualquer problema que possa emergir da prática.

1.4. Ser professor – competência reflexiva

Como já referimos anteriormente cada situação educativa tem um caráter complexo, dinâmico, interativo, instável e imprevisível que a tornam única e peculiar. Como tal, para o professor torna-se impossível “ensinar todos os alunos como se fossem um só [e] ter para todos os problemas emergentes da prática, soluções definitivas e definidas *a priori*” (Tomaz, 2007, p.29). Ou seja, não existe um tipo de resposta único e eficaz, possível de ser aplicado em qualquer situação indiferenciadamente (Sá-Chaves, 2002). Na perspetiva da autora, o professor deve assumir uma postura reflexiva, que lhe permita desenvolver, para cada situação ou problema emergente da prática, as soluções mais ajustadas. Do mesmo modo, também Alarcão (1996), salienta que “a reflexão [que o professor faz] sobre o seu ensino (...) possibilita a análise de opções múltiplas para cada situação” (p.82). Ou seja, como faz notar Zeichner (1993), retomado pela autora acima referida, “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais” (p. 176). É ainda nesta linha que a autora também retoma Schön, que salienta conceitos fundamentais: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, como formas de desenvolvimento profissional. No que respeita à reflexão na ação, e conforme Alarcão (1996), “os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento [podendo reformular o que estão a fazer] ” (*op. cit.*). É esta competência que permite ao professor: identificar os problemas que vão emergindo da prática e introduzir as alterações necessárias (Perrenoud, 1999). É neste sentido que se pode falar no conceito de gestão curricular flexível, pois a reflexão na ação permite que o professor tome as decisões adequadas para cada situação educativa específica (Roldão, 1999, citado por Tomaz, 2007).

O conceito de reflexão sobre a ação remete para a reconstrução mental da ação, fora do seu cenário e de uma forma distanciada, tendo em vista compreender e reestruturar a ação (Alarcão, 1996).

É neste sentido que Alarcão (2000), salienta que o professor assume o papel de investigador, isto porque, na perspetiva da mesma, ser professor-investigador, é ter

capacidade de se “organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.25).

Ainda segundo a autora, a capacidade de investigação “assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão” (p.29). Desta forma, verifica-se uma relação entre a reflexão e a construção do conhecimento profissional do professor, isto porque é da própria reflexão que emerge o conhecimento. Conforme Sá-Chaves (2002), trata-se de um ciclo prático de reflexão, sendo que a construção do conhecimento é um processo continuado. Com efeito, é este processo continuado e sistemático que conduz ao desenvolvimento profissional do professor (Zeichner,1993, citado por Tomaz,2007).

Em suma, uma prática reflexiva proporciona, aos professores, oportunidades para o seu desenvolvimento e para melhorarem o seu ensino.

Todavia, conforme Alarcão (1996), “o conhecimento do professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente” (p.177). Desta forma, ser professor, implica que o professor se conheça a si próprio, pois tal como refere Lopes (2002), retomado por Silva (2006),

um “bom” profissional é aquele que, para além de conhecer bem o seu “ambiente profissional” e os contextos ecológicos nos quais se movimenta, também se conhece a si próprio enquanto pessoa e profissional, por forma a progressivamente a aprender a (re)construir a sua própria visão relativa ao ser profissional e ao ser pessoa (p.17).

Por outro lado, o professor é uma variável no processo de ensino-aprendizagem e as suas ações não são neutras (Tomaz, 2007, Vieira, 2011), o professor funciona como “modelo” para os alunos pelo que a sua forma de estar, o seu comportamento e as suas escolhas, constituem-se como referências, positivas ou negativas, que influenciam os alunos (Beato, 2007). Assim sendo, é necessário que o professor se interroge sobre o que faz e por que é que o faz. Ou seja, e de acordo com Alarcão (1996, p. 179)

[...] é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis, ou por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma.

É neste sentido que consideramos que se torna necessário, cada vez mais, que os professores se questionem sobre aquilo que têm de ensinar, como, quando, com que

finalidades, com que meios e que resultados esperam obter. É essencial que os professores reflitam sobre o tipo de alunos que pretendem formar e sobre as competências que pretendem desenvolver nos alunos.

É justamente nesta linha de pensamento que se insere o nosso projeto uma vez que enquanto profissionais de educação, pretendemos formar alunos autónomos e participativos no seu processo de aprendizagem. Como tal, será através da intervenção, da reflexão e da investigação sobre as nossas práticas que compreenderemos como desenvolver estratégias ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem que nos permitam desenvolver nos alunos as referidas competências.

1.5. Dimensões do conhecimento profissional do professor

Uma das características de qualquer profissão é o seu saber específico, na profissão docente, esta é uma área complexa porque implica a integração adequada de um vasto e diversificado conjunto de saberes (Roldão, 2009).

Também Sá-Chaves (2000) salienta que a docência, enquanto profissão tem uma praxis própria e, subjacente a esta praxis, encontra-se um saber profissional específico que integra múltiplas dimensões.

Desta forma, conforme Shulman (2004), o conhecimento dos aprendentes e dos contextos educativos são duas das dimensões essenciais do conhecimento profissional do professor, uma vez que cabe ao professor promover um ensino inclusivo e diferenciado, visando o sucesso de todos os alunos.

O conhecimento do conteúdo é, também, outra das dimensões do conhecimento profissional do professor. Isto é, o professor não pode ensinar conteúdos que não domine. Os aprendentes dificilmente poderão compreender os conteúdos de aprendizagem se o próprio professor não os tiver compreendido.

Contudo, e ainda de acordo o autor, o conhecimento do conteúdo é essencial, mas não basta para que o professor ensine e os alunos aprendam. Ou seja, é preciso que o professor transforme os conteúdos e, para isso, o professor tem de ter conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é uma dimensão exclusiva dos professores e, por isso mesmo, fundamental para a sua identidade profissional.

Para além das dimensões acima referidas, Shulman (2004), retomado de novo por Tomaz (2007), destaca outras três dimensões do conhecimento profissional dos professores: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos.

Tendo em conta a temática deste projeto parece-nos pertinente destacar o conhecimento pedagógico geral dado que é predominantemente nesta dimensão que este se situa.

Desta forma, o conhecimento pedagógico geral, tal como expõe Shulman (2004) refere-se aos “broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter” (p.226). Ou seja, trata-se de uma dimensão de natureza transversal e não exclusiva de determinada área curricular. Isto é, o conhecimento pedagógico geral refere-se ao conhecimento de estratégias gerais subjacentes à organização e gestão de sala de aula, bem como aos processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo o Plano Individual de Trabalho, estratégia de que se dá conta neste Relatório Final de Estágio.

1.6. Perfil de desempenho profissional do professor – novas exigências e desafios

Como já foi referido anteriormente, as características das sociedades atuais vieram colocar à escola e aos profissionais de educação novos desafios.

Com efeito, e de acordo com a legislação que define os perfis de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário¹, constatamos que compete ao docente, nomeadamente:

- “fomenta[r] o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” [alínea c), DL 240/2001] e tendo, também, (...) em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” [alínea g), DL 241/2001];

¹ Decreto-Lei n.º. 240/ 2001 que define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário e Decreto-Lei n.º 241/2001 que define os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

- “desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” [alínea g), DL 240/2001];
- e, finalmente, “promove[r] a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” [alínea j), DL 241/2001].

Também Perrenoud (2000), propõe um conjunto de competências profissionais, que denomina como *10 novas competências para ensinar*, e que poderão assumir-se como um referencial para o exercício da profissão docente. Deste conjunto de competências salientamos apenas aquelas que nos parecem ser mais relevantes no âmbito da nossa problemática, nomeadamente a capacidade que o professor deve ter para:

- “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” o que implica que o professor seja capaz, entre outros aspetos, de gerir a heterogeneidade, promovendo um apoio individualizado;
- “envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho”, o que implica também que o professor dê aos seus alunos a oportunidade para tomarem decisões relativamente algumas atividades e aprendizagens a serem realizadas e relativamente à definição do projeto pessoal do aluno.

Ou seja, trata-se de um perfil de competências profissionais que, vai ao encontro dos perfis de desempenho referidos anteriormente. Com efeito, estes perfis e o proposto por Perrenoud, apontam para um perfil de desempenho exigente, multifacetado que se constitui um desafio para os professores (Tomaz, 2007).

1.7. Síntese

A sociedade tem vindo a sofrer grandes e complexas transformações, que se traduzem em novas exigências e desafios para a escola e para os professores, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de estratégias de Organização e Gestão do processo de Ensino e Aprendizagem, aspeto que será objeto de aprofundamento no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O Plano Individual de Trabalho como estratégia de Organização e Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem

2.1. Introdução

Neste capítulo procederemos à contextualização do projeto no âmbito da temática da Organização e Gestão do processo de Ensino e Aprendizagem em contexto de sala de aula. Assim, num primeiro momento, abordaremos o conceito de diferenciação como potencializador de uma escola para todos. Num segundo momento, abordaremos as questões relacionadas com a Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem ao nível da gestão da sala de aula, uma vez que esta é uma das áreas prioritárias da intervenção do professor e integra uma das dimensões do conhecimento profissional do mesmo. Finalmente, analisamos o Plano Individual de Trabalho enquanto estratégia privilegiada de diferenciação do trabalho pedagógico ao nível da organização e gestão da sala de aula, capaz de dar resposta aos desafios que hoje se colocam à escola e aos professores tendo em vista o sucesso escolar e pessoal de todos e de cada aluno.

2.2. Diferenciação Pedagógica

*“ A diferenciação pedagógica é um direito
a que o aluno deverá ter acesso,
é uma questão dos Direitos da Criança”*

(Sérgio Niza, 2000, cit. por, Grave-Resendes e Soares, 2002)

Como já foi afirmado, as profundas mudanças das sociedades, refletem-se também nos contextos educativos. Desta forma, e tal como também já foi referido anteriormente, as características das sociedades contemporâneas exigem que a escola e os professores garantam a todos alunos competências que lhes permitem dar resposta, com responsabilidade, e na salvaguarda dos valores democráticos, aos desafios e exigências que estas sociedades colocam (Tomaz, 2007).

Assim sendo, e tal como afirma Roldão (1998), “a diversificação dos públicos escolares nas sociedades atuais, tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de

qualidade real da aprendizagem dos alunos” (p.85). Ou seja, o aumento da diversidade da população escolar exige do professor a utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas de acordo com as características individuais das crianças, para que todas sejam capazes de desenvolver, com sucesso, as competências referidas anteriormente, entre outras (Grave-Resendes e Soares, 2002; Cadima, 1997; Tomaz, 2007).

Desta forma, esta perspetiva vai ao encontro da linha de pensamento de Cadima (1997), que afirma que “esta [nova] realidade [educativa] exige uma outra conceção de organização escolar, que ultrapasse a via de uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando assim, a diversidade como aspeto enriquecedor da própria comunidade” (p.13). É neste sentido que a autora salienta que se torna necessário assegurar o acesso e o sucesso a todos os alunos independentemente das suas características e especificidades. Nesta mesma linha, também Niza (1996), e Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que o respeito pela diferença implica desenvolver uma pedagogia diferenciada que permita assegurar a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, respeitando as características individuais dos alunos. Desta forma, tal como frisam Perrenoud (2000), e Grave-Resendes e Soares (2002), os alunos possuem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, e, como tal, o professor deve assegurar aos alunos a possibilidade de progredirem de acordo com as situações de aprendizagem mais favoráveis para eles.

É nesta perspetiva que, segundo Cadima (1997), muitos professores se questionam: *Como é possível ensinar de maneira diferente 20 ou 30 alunos ao mesmo tempo?*

Grave-Resendes e Soares (2002), respondem a esta pergunta quando sublinham que a diversidade dos alunos exige que os professores experimentem novos métodos pedagógicos. Ou seja, torna-se necessário que o professor encare a educação escolar segundo uma visão transformadora, em que se valorize uma pedagogia para a autonomia. É nesta linha de pensamento que Vieira (1999) afirma que as finalidades deste tipo de pedagogia se centram em: “aproximar o aluno do saber e do processo de ensino aprendizagem; ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-ativa no processo de aprender”(p.1).

É neste seguimento que apontamos uma possível definição do conceito de diferenciação pedagógica. Assim, a diferenciação pedagógica passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno, enquanto membro de um grupo (Perrenoud, 2000; Grave-Resendes e Soares, 2002).

Com efeito, a diferenciação pedagógica exige que o professor seja capaz de organizar e gerir o processo de Ensino e Aprendizagem, nomeadamente ao nível da Organização e Gestão da sala de aula.

2.3. Organização e Gestão do processo de Ensino Aprendizagem em contexto de sala de aula

*“A gestão da sala de aula
é, possivelmente,
o desafio mais importante
que os professores principiantes
têm de enfrentar”
(Arends, 1995, p.186).*

O conceito de Gestão da sala de aula não tem merecido a necessária atenção por parte dos investigadores no nosso país (Santos, 2007; Rodrigues, 2005). Todavia, retomando o que já acentuámos anteriormente, todos os professores desenvolvem ações de gestão de sala de aula, mesmo que não seja de uma forma refletida, intencional e como meio para alcançar objetivos definidos *a priori*.

Muitas vezes, o conceito de gestão de sala de aula confunde-se com o conceito de disciplina. Contudo, como salienta Santos (2007), “a gestão de sala de aula não se limita aos procedimentos disciplinares” (p.3). É neste sentido que também Rodrigues (2005) refere que a gestão da sala de aula ultrapassa “os estreitos limites das questões da ordem e da disciplina” (p.430). Na perspetiva do autor, que retoma Doyle (1986), “a gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar um ambiente ordeiro e favorável tanto ao ensino com a aprendizagem (*op.cit*).

Com efeito, o autor salienta que “o ensino tem duas dimensões fundamentais de que derivam as tarefas principais da atividade do professor: as funções relativas à gestão da classe (...) [e relativas] ao ensino dos conteúdos do programa (*op. cit.*). Na mesma linha, também Santos (2007) realça a importância destas duas funções, pois na sua perspetiva, “para conseguir ensinar o currículo aos seus alunos, [os professores] têm que organizar a sala de aula e as suas atividades de forma a responder a todos os seus alunos” (p.30). Por seu lado, também Arends (1995) considera que a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem contempla duas dimensões interdependentes: a dimensão da instrução e a dimensão de organização e gestão da sala de aula. Segundo o autor, “é impossível separar totalmente as funções gestão e de instrução” porque, cada modelo ou estratégia tem exigências próprias que “influenciam tanto o comportamento do professor como o comportamento dos alunos” (p.18).

Sendo a gestão da sala de aula, um desafio para os professores em início de carreira (Arends 1995), como é o nosso caso e desafio no qual nos revemos, optámos por centrar a nossa atenção nesta dimensão no âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação.

Como refere Santos (2007), que retoma Zigmond (1996), nas escolas os alunos não estão organizados com um professor para cada grupo, estão agrupados em salas de aula e são ensinados em grupos. Como tal, o processo de ensino e aprendizagem tem de ser orquestrado e estruturado. Desta forma, para que os professores possam criar as condições necessárias para que todos os alunos tenham sucesso, tem de organizar e gerir a sala de aula e as suas atividades.

Com efeito, tal como sublinha o autor, a organização e gestão da sala de aula pode ser entendida como as ações [, ou estratégias,] desenvolvidas pelos [educadores] / professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. Deste modo, e a este nível, é imprescindível que o professor implemente estratégias de diferenciação pedagógica, de gestão e socializadoras, que facilitem a participação dos alunos no seu processo de Ensino e Aprendizagem, permitindo aos alunos desenvolver competências para aprenderem a aprender e a tomarem decisões autonomamente.

De acordo com a literatura da especialidade existe um vasto leque de estratégias que vão ao encontro dos requisitos acima referidos e das quais relevamos as seguintes por

se tratar de estratégias por nós desenvolvidas em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada:

- O Plano Individual de Trabalho;
- O trabalho de grupo de acordo com os princípios da aprendizagem cooperativa;
- O quadro de tarefas com as tarefas a serem realizadas sob a responsabilidade dos alunos de forma rotativa, nomeadamente:
 - Tratamento das plantas ou animais;
 - Distribuição e arrumação do material;
 - Funções de Chefe de Grupo;
 - ...

Todavia, e como já foi afirmado anteriormente, neste relatório damos conta de uma estratégia específica, o Plano Individual de Trabalho.

2.4. Movimento e modelo pedagógico da Escola Moderna (MEM)

*“É princípio fundador
da pedagogia da formação e educação
do MEM que os meios pedagógicos
veiculem em si os fins democráticos da educação”
(Sérgio Niza, 1998, p.95)*

Para a conceção e implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação considerámos pertinente aprofundar o nosso conhecimento acerca do Movimento da Escola Moderna (MEM), pois como referem Grave-Resendes e Soares (2002), o modelo de trabalho educativo do Movimento da Escola Moderna corresponde às exigências de uma educação para o futuro, ou seja corresponde às exigências e desafios que, hoje, se colocam à escola e aos professores.

De acordo com as autoras, o Movimento da Escola Moderna “é uma associação de professores de todos os graus de ensino e de outros profissionais de educação que tem

como principal finalidade a sua formação contínua em sistema de autoformação cooperativa” (p.35).

Desta forma, o Movimento da Escola Moderna visa que todos os profissionais de educação associados ao movimento desenvolvam práticas ativas e diferenciadas de trabalho pedagógico, que incitem a participação dos alunos na gestão do seu próprio processo de aprendizagem. Isto porque, na perspetiva das mesmas autoras, o modelo educativo do MEM tem como finalidade

o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa, que se traduza, não só num aumento dos saberes dos alunos e no seu prazer em aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos (*op. cit*)

Recordamos, a este propósito, Niza (1998) que afirma que “por se tratar de um modelo de organização e gestão das práticas de aprendizagem” o modelo educativo do MEM é designado como modelo pedagógico (p.78). É também neste sentido que Grave-Resendes e Soares (2002), definem o modelo do MEM como

um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo, e do espaço se fazem em cooperação. A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa (p.47).

A ação educativa do MEM, privilegia, assim, o trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e, como tal, o espaço educativo deverá ser organizado “em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.50). Isto é, segundo os princípios de intervenção educativa do modelo pedagógico do MEM é fulcral que se diversifique: o espaço, as tarefas e responsabilidades, os materiais e os instrumentos de pilotagem (Grave-Resendes e Soares, 2002). Ou seja, o Movimento da Escola Moderna assume, claramente, a importância dos instrumentos na organização e desenvolvimento das atividades de

aprendizagem realizadas pelas crianças. O Plano Individual de Trabalho, que abordaremos no ponto seguinte, é um claro exemplo dessa perspectiva.

2.5. Plano Individual de Trabalho

*“Destinar aos alunos aquele tempo nobre,
põe em evidência
a deslocação de um estilo de trabalho
centrado no professor (...) para um estilo de trabalho
centrado nos alunos”
(Grave-Resendes e Soares, 2002, p.96)*

De acordo com a literatura da especialidade, o Plano Individual de Trabalho pode ser entendido como uma estratégia de organização e gestão da sala de aula e de diferenciação pedagógica que permite promover a autonomia dos alunos. Isto é, o Plano Individual de Trabalho permite que os alunos possam ser implicados no seu processo de aprendizagem e assim participar no processo de tomada de decisões, relativamente às aprendizagens a serem realizadas, desenvolvendo competências de aprender a aprender e de gestão do tempo.

Com efeito, o Plano Individual de Trabalho é um instrumento privilegiado de diferenciação e, tal como ressaltam Grave-Resendes e Soares (2002), “organiza, apoia e regula o trabalho escolar do aluno, reforça a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens” (p.97).

Assim, e, de acordo com revisão de literatura, o Plano Individual de Trabalho pode ser caracterizado como um compromisso assumido entre o professor e os alunos relativamente ao trabalho a desenvolver pelo aluno no seu tempo de trabalho autónomo previsto no horário semanal da turma. Ou seja, o Plano Individual de Trabalho pode ser designado como um guia semanal do percurso dos alunos que orienta o trabalho dos mesmos (Bellem et al, 1993, Santana, 1999; Cadima, 1997; Niza, 1998; Rodrigues, 1999; Custódio, 2002; Grave-Resendes e Soares, 2002; Liberal, 2010). É neste sentido que Grave-Resendes e Soares (2002), sublinham que os Planos de Trabalho “são, simultaneamente,

instrumentos de planificação e de controlo, contratos explícitos que comprometem e responsabilizam os alunos e o professor perante si mesmos e perante a turma (p.69). É ainda nesta perspetiva que também Niza (1998), define o Plano Individual de Trabalho como

uma espécie de mapa das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola” (p. 93)

O Plano Individual de Trabalho pode também ser descrito como um instrumento de pilotagem e de registo individual, como instrumento que permite organizar, apoiar e regular o trabalho desenvolvido pelo aluno, pois, tal como fazem notar Grave-Resendes e Soares (2002), permite “simultaneamente a sua planificação e o seu controlo, isto é, o balanço objetivo entre aquilo que cada um pensa poder realizar naquele tempo e aquilo que efetivamente é capaz de realizar” (p. 99).

Formalmente, de uma maneira geral e de acordo com a literatura da especialidade, o Plano Individual de Trabalho é uma folha de papel onde se pode distinguir:

- um espaço destinado ao nome do aluno e à data de realização do plano;
- um espaço que contém o elenco das atividades possíveis de realizar em que os alunos registam e quantificam aquilo que pretendem fazer no tempo do trabalho autónomo;
- um espaço destinado ao registo e à quantificação das atividades efetivamente realizadas;
- uma área destinada à autoavaliação;
- uma área destinada à avaliação e às sugestões do professor.

Como faz notar Gregório (1997), “a sala é o local privilegiado da atividade da turma” (p.25). Desta forma, para implementar o Plano Individual de Trabalho em contexto de sala de aula é necessário criar, previamente, condições materiais e humanas facilitadoras

do ponto de vista não só do trabalho do aluno, mas também do trabalho do professor, isto porque a eficácia desta estratégia (PIT) depende muito delas. É nesta linha de pensamento que Santana (1999) também destaca que “a organização cooperada dos recursos da sala de aula facilita a autonomia dos alunos” (p.20).

Com efeito, a implementação/operacionalização do PIT está dependente da organização pedagógica do espaço, do tempo, dos recursos e dos intervenientes e decorre em várias fases: (i) fase de organização, (ii) fase de planificação, (iii) fase de concretização e (iv) fase de avaliação.

Como salientam Martins e Niza (1998), “a forma como a sala de aula está organizada condiciona o tipo de trabalho pedagógico que nela se pode desenvolver” (p.223).

Desta forma, na fase de organização, os recursos e o espaço da sala de aula devem ser dispostos estrategicamente para potenciar a autonomia dos alunos. Ou seja, os alunos devem ter livre acesso aos espaços e aos recursos. Assim sendo, nesta fase, também deverá ser feita uma listagem das atividades que os alunos podem realizar durante o tempo de trabalho autónomo.

O professor deve selecionar, elaborar e organizar materiais de apoio às aprendizagens dos alunos. No âmbito do nosso projeto demos especial atenção a um material de apoio em particular, os ficheiros, visto que se constituem essenciais para a implementação do Plano Individual de Trabalho. Os ficheiros são constituídos por um conjunto de fichas temáticas que abarcam os diversos objetivos de cada área curricular. Os ficheiros ficam na sala, à disposição dos alunos, organizados em caixas ou dossiês identificados com o rótulo da respetiva área programática. À medida que os conteúdos programáticos das várias áreas curriculares vão sendo abordados, devem introduzir-se novas fichas, tendo em atenção as necessidades dos alunos (Bellem et al, 1993, Santana, 1999; Cadima, 1997; Gregório, 1997; Niza, 1998; Rodrigues, 1999; Custódio, 2002; Grave-Resendes e Soares, 2002; Liberal, 2010).

Tal como salienta Gregório (1997), “o registo de produção de cada aluno facilita a avaliação e uma eventual reorganização do seu trabalho, em função das dificuldades manifestadas”. Desta forma, é importante, que o professor elabore instrumentos de registo

individuais (Folhas de Registo do Plano Individual de Trabalho) e registos coletivos (Quadro de dupla entrada), em que sempre que o aluno realize uma ficha, possa assinalar a sua produção.

A organização do tempo letivo é também uma etapa de grande importância, como tal, o tempo deverá ser organizado e gerido pelo professor e pelos alunos. Assim sendo deverá ser estabelecido um horário, (dentro das 25 horas letivas) para a planificação do trabalho individual (tempo de trabalho autónomo).

Santana (1999) salienta a importância de, nesta fase de organização, se dar a conhecer aos alunos os objetivos do programa, isto porque, na sua perspetiva a “apresentação dos programas das várias áreas curriculares aos alunos no início do ano constitui a base do trabalho [do professor] e a primeira abordagem do que a escola exige de todos (professores e alunos) ” (p. 15). Desta forma, o professor passa a partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, permitindo que estes se envolvam no seu processo de aprendizagem e que aumentem a sua autonomia e capacidade de produção. Tal como refere Niza (1998), esta apresentação pode ser entendida como um “contrato educativo”, a partir do qual os alunos se dispõem para os conteúdos a aprender. Esta apresentação aos alunos das aprendizagens a serem realizadas deve ser feita numa linguagem acessível, pois, tal como refere Arends (1995), “os gestores eficazes faz[em] e d[ão] explicações claras” (p.190). Antes de implementar o Plano Individual de Trabalho, isto é, ainda na fase de organização o professor deve esclarecer os alunos acerca desta estratégia (em que é que consiste e quais os objetivos de formação pretendidos, quando é que se vai realizar, a duração e qual o método de avaliação). É também importante que o professor informe qual será a sua função durante aquele tempo e negocie com os alunos as regras a estabelecer.

Na fase de planificações as crianças preveem e registam (nas folhas de registo do Plano Individual de Trabalho) semanalmente as atividades que poderão realizar no tempo de trabalho autónomo (escolhidas de entre um conjunto de atividades disponíveis / possíveis). Ou seja, a escolha das atividades pela criança está balizada, em certa parte, pelas aprendizagens que estas têm de realizar.

A fase de concretização do plano ocorre durante a semana em período específico do horário para que esta atividade se torne uma rotina, ou em momentos livres das crianças. Isto porque as crianças da mesma idade podem ter ritmos de aprendizagem e de realização das atividades muito distintos e, por isso mesmo, o Plano Individual de Trabalho, pode ser encarado como uma estratégia que permite a gestão destes diversos ritmos de realização das atividades, como já referimos anteriormente, na medida em que permite aos alunos ocupar, com autonomia, o tempo livre disponível rentabilizando com eficiência o tempo útil de aprendizagem.

Não menos importante é a fase de avaliação, isto porque, tal como acentua Santana (1999) “são as avaliações periódicas dos programas que permitem aos alunos a gradual integração do que têm de aprender, através da verificação dos conteúdos que não foram, ou foram menos trabalhados” (p. 16-17). A avaliação revela-se, assim, fundamental para a planificação, a planificação nasce da avaliação, tal como sublinha Gregório (1997). É nesta fase que o aluno toma consciência das suas dificuldades, o que pode fazer com que posteriormente faça opções de trabalho que permitam ultrapassar essas mesmas dificuldades. Para o professor, o momento da avaliação permite-lhe ficar com uma noção da progressão dos alunos e fazer sugestões de trabalho. Isto é, de acordo com a literatura da especialidade, a fase de avaliação do Plano Individual de Trabalho, ocorre no final da semana, o aluno regista na folha das previsões o que conseguiu fazer e o que não conseguiu, justificando-se e o professor verifica os registos do aluno e os trabalhos realizados dando a sua opinião sobre o cumprimento ou não cumprimento do PIT e sobre a qualidade do trabalho desenvolvido (Bellem *et al*, 1993; Cadima, 1997; Grave Resendes e Soares, 2002; Niza, 1998, Santana, 1999).

É por isto que o Plano Individual de Trabalho é considerado, também, um instrumento de pilotagem do trabalho autónomo quer para o professor, quer para o aluno, na medida em que permite que ambos verifiquem o seu cumprimento e o que é que o aluno já foi capaz de fazer autonomamente. É nesta perspetiva que Santana (1999) salienta que a autoavaliação e as sugestões do professor “vão regulando o ritmo de produção e ajudando a direcionar a planificação do trabalho da semana seguinte” (p.21).

Em suma, o Plano Individual de Trabalho é uma importante estratégia de organização da sala de aula e do trabalho das diferentes áreas curriculares, no cumprimento de tarefas, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos alunos. É uma estratégia que permite ao professor conhecer melhor cada aluno, regular as aprendizagens e dispor de mais tempo para o apoio individualizado, possibilitando o sucesso de todos os alunos.

2.6. Síntese

Tal como vimos anteriormente, o consenso acerca da importância da pedagogia diferenciada exige que o professor tome um conjunto de decisões curriculares estratégicas, que podem ser concretizadas através de um vasto leque de estratégias. Ao longo deste capítulo procurou-se pôr em evidência o Plano Individual de Trabalho enquanto estratégia de diferenciação pedagógica, ao nível da organização e gestão da sala de aula, e enquanto estratégia que permite que os alunos se tornem autónomos, responsáveis e participantes no processo de aprendizagem, de tomada de decisões, de autoavaliação e gestão de tempo.

PARTE II

**Projeto de intervenção e de
investigação**

CAPÍTULO III

Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação

3.1. Introdução

Tendo exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso projeto, procuramos, neste capítulo, caracterizar e fundamentar as orientações metodológicas assumidas no mesmo, para atingir os objetivos que definimos.

Assim, neste capítulo, procedemos à caracterização do contexto de intervenção e dos sujeitos participantes no mesmo, fundamentando as orientações metodológicas assumidas, enunciando e justificando, ainda, os principais métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.2. Apresentação do projeto de intervenção e investigação

3.2.1. Caracterização do contexto e dos sujeitos participantes

*“Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um.”
(Grave-Resendes e Soares, 2002, p.20)*

O projeto intervenção e de investigação que concebemos foi implementado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2º ano de escolaridade, durante seis sessões, numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, onde também desenvolvemos as nossas experiências de Prática, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. A referida escola está integrada num contexto semiurbano.

A análise dos processos individuais dos alunos, facultados pela professora titular da turma, e que foi de forma concomitante a nossa Orientadora Cooperante, permitiu-nos uma recolha de dados pertinente para a caracterização dos alunos. Para além destes documentos caracterizadores dos alunos, a fase de observação, antes da implementação do projeto, permitiu-nos conhecer melhor a realidade pedagógica em questão.

A turma com a qual trabalhámos era composta por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos. Todos os alunos

frequentaram o ensino pré-primário, vindo de cinco instituições diferentes, sendo que um dos alunos teve adiamento escolar. Destes alunos, 15% (3 alunos) iniciaram o ano escolar com cinco anos. Este grupo de alunos está junto na mesma turma desde o 1.º ano, exceto dois alunos que integraram a turma apenas este ano. Estes dois alunos foram muito bem recebidos por todos e estão perfeitamente integrados no grupo. Desta forma, a nível pessoal e afetivo, verificámos que todos os alunos estão integrados no grupo-turma, se relacionam positivamente uns com os outros, existindo espírito de entre ajuda e de colaboração entre eles. De uma forma geral são alunos comunicativos, motivados e trabalhadores, revelando interesse pela realização das tarefas escolares.

Através da consulta dos processos individuais dos alunos pudemos constatar que a maior parte dos alunos é oriunda de famílias sócio-económicas favorecidas de classe média e alta cujos pais, na sua maioria, têm elevado nível de escolaridade. Com a consulta dos documentos acima referidos e também através da fase de observação, constatámos ainda que dois dos alunos necessitam de Apoio de Educação Especial, sendo que um deles necessita de apoio constante e requer que as atividades sejam curtas e diversificadas para que se consiga captar a sua atenção e o seu interesse. Tivemos ainda oportunidade de constatar que um dos alunos denotava períodos muito curtos de atenção e concentração e que, consequentemente, se distanciava regularmente da restante turma, na execução de trabalhos individuais.

Tendo analisado, também, o projeto curricular de turma constatámos que este vai ao encontro da temática do nosso projeto, isto porque grande parte das finalidades do mesmo são simultaneamente finalidades deste projeto de intervenção e investigação das quais destacamos:

- Centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos;
- Articular as atividades escolares com os interesses dos alunos;
- Promover a autonomia dos alunos dentro e fora da sala de aula;
- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e meios de avaliação que conduzam o aluno ao sucesso;
- Envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagem;
- Ter em conta a diversidade de capacidades, de conhecimentos e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as suas aprendizagens;
- Levar os alunos à construção do seu próprio saber;

- Levar os alunos a auto avaliarem-se e a saberem regular e orientar o seu trabalho.

Como tal, pareceu-nos que existiam as condições ideais para implementar o Plano Individual de Trabalho, enquanto estratégia de promoção da autonomia dos alunos e de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula.

3.2.2. Descrição do projeto de intervenção e investigação

*“Manifestar empenho pela investigação educacional,
concebendo, desenvolvendo e avaliando
um projeto de investigação”²*

Como já referimos anteriormente, de acordo com a literatura a implementação/operacionalização do Plano Individual de Trabalho integra várias fases nomeadamente, as fases de organização, planificação, concretização e de avaliação. Desta forma, e porque de facto as consideramos pertinentes e essenciais integrámo-las também no desenvolvimento e implementação deste projeto, adaptando os procedimentos inerentes às mesmas às características da realidade educativa em que estávamos a intervir.

Assim, na *fase de organização* deste projeto, de forma colaborativa, a diáde e as orientadoras (orientadora cooperante e orientadora da Universidade de Aveiro) estipularam o tempo que seria destinado ao trabalho autónomo. Desta forma, considerou-se que as quartas-feiras de manhã, das 09:00 às 10:30, seriam destinadas ao trabalho autónomo dos alunos, concretizado através do Plano Individual de Trabalho.

Estando conscientes de que a avaliação, em grande grupo, é essencial para que os alunos possam tomar consciência dos seus percursos, considerámos que a avaliação desta estratégia deveria ser efetuada no dia seguinte à sua realização para que as atividades executadas ainda estivessem na memória dos alunos.

Foi ainda durante a fase de organização que elaborámos e organizámos os materiais de apoio às aprendizagens dos alunos. No âmbito do nosso projeto demos especial atenção aos ficheiros, como também já tínhamos mencionado. Desta forma e

² (Competência ao nível da avaliação e análise crítica a adquirir pelos alunos da Prática Pedagógica Supervisionada, conforme o documento estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2010).

depois de refletirmos, considerámos que o mais acertado, numa primeira fase de implementação da estratégia, seria criar três grandes ficheiros: o de Língua Portuguesa, o de Matemática e o de Desafios como se pode verificar na Figura 1, sendo que este último continha fichas das áreas curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio com um grau de dificuldade superior ao dos outros dois ficheiros.

Figura 1- Ficheiros do Plano Individual de Trabalho



Atendendo a que se tratava de uma estratégia nova para os alunos e para nós próprias, optámos por, numa fase inicial, pedir-lhes que após escolherem os ficheiros com os quais iriam trabalhar em cada sessão tivessem o cuidado, no momento de realização das fichas, de seguirem a ordem pela qual se encontravam organizadas no ficheiro. Isto é, só poderiam realizar a ficha número 2 depois de terem realizado a número 1 e assim sucessivamente. Tomámos esta decisão por considerarmos que, enquanto a estratégia não estivesse consolidada, se permitíssemos que os alunos escolhessem a ordem pela qual queriam realizar as fichas, correríamos o risco dos alunos poderem escolher uma com um nível de dificuldade maior (uma vez que as fichas de cada ficheiro estavam ordenadas por níveis de dificuldade crescente), o que poderia contribuir para alguma desorganização e

distração dos alunos e, conseqüentemente, teríamos mais dificuldades em monitorizar a estratégia nesta fase.

Retomando o que já se referiu, os alunos são seres únicos, com características peculiares, com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Cabe, assim, à escola e aos professores assegurar a todos alunos a possibilidade de prosseguirem de acordo com as situações de aprendizagem mais favoráveis para os mesmos. Desta forma, e como também já mencionámos aquando da caracterização dos sujeitos participantes no projeto, um dos alunos da turma necessitava de Apoio de Educação Especial e, como tal, adaptámos os ficheiros do Plano Individual de Trabalho às suas necessidades específicas. Com efeito, com o apoio da orientadora cooperante e da professora do ensino especial, criámos um ficheiro de Língua Portuguesa, com fichas de trabalho relacionadas com as histórias que o aluno já tinha trabalhado.

Foi também na fase de organização que elaborámos os instrumentos de registo individuais (Ficha de registo do Plano Individual de Trabalho - Figura 2) e registos coletivos (Placard de registo das atividades realizadas – Figura 3) utilizados na implementação do projeto, que descreveremos de seguida.

Figura 2- Ficha de Registo do Plano Individual de Trabalho

The diagram shows a form titled 'Plano Individual de Trabalho nº' with a box for the number. Below it are fields for 'Nome:' and 'Data:'. The main body of the form is divided into two main sections: 'O que penso fazer' and 'O que fiz'. The 'O que penso fazer' section has a table with rows for 'Fichas de leitura', 'Exercícios de Matemática', and 'Desafios', and columns for planning. The 'O que fiz' section has a similar table for recording completed tasks. To the right of these tables is a column for 'Total de tarefas realizadas'. Below these tables is an 'Avaliação:' section with a table for self-evaluation and teacher evaluation. The table has columns for 'Dificuldade' (Muito difícil, Difícil, Fácil, Muito fácil) and 'Gostei/ Não gostei' (Gostei muito, Gostei pouco, Não gostei). At the bottom, there are two large boxes for 'A minha avaliação do trabalho:' and 'Avaliação da professora:'. A legend at the bottom left indicates 'Nível: MB - Azul; B - Verde; S - Amarelo; NS - Vermelho'.

Labels pointing to the form sections:

- A - Identificação (número do plano, nome e data)
- B – Tarefas Planeadas
- C – Registo das tarefas realizadas
- D– Total de tarefas realizadas
- E– Registo da autoavaliação do aluno
- F– Registo da avaliação do professor

A ficha de registo do PIT que elaborámos, tal como se pode observar na figura 2 (Anexo 1), é constituída por seis espaços distintos que orientam e servem de apoio à planificação, desenvolvimento e avaliação do trabalho realizado por cada aluno durante o tempo de trabalho autónomo.

O espaço A destina-se à identificação do aluno, do número a que se refere o plano e à data de realização do mesmo.

Uma outra área, designada por B, lista as tarefas que os alunos podem realizar durante o tempo de trabalho autónomo, ao nível das diferentes áreas curriculares. Nela os alunos encontram um espaço para registarem a quantidade de tarefas que preveem realizar naquele período de tempo (Fichas de leitura, Exercícios de Matemática ou Desafios) de acordo com os seus interesses.

Imediatamente ao lado encontra-se o espaço C repartido em quadrículas que se destinam à sinalização das tarefas que os alunos vão realizando de acordo com plano traçado previamente.

Numa terceira coluna, paralela às anteriores, a ficha de registo do Plano Individual de Trabalho possui a área D na qual os alunos registam o total de tarefas realizadas, de acordo com a planificação inicial e face ao que efetivamente foi realizado.

Quase a finalizar esta breve descrição da ficha de registo individual do PIT, referimos o espaço E destinado à autoavaliação do aluno, no qual este pode escrever um breve comentário que justifique a sua avaliação e atribuir uma cor/ nível em relação ao³ trabalho desenvolvido. Este espaço possui também uma grelha em que o aluno pode avaliar o trabalho desenvolvido atendendo ao grau de dificuldade e satisfação sentidos na realização das tarefas.

Por fim, temos o espaço F referente aos comentários do professor em relação ao desempenho dos alunos.

Como instrumento de registo coletivo, elaborámos o placard de registo das atividades realizadas. Assim, como se pode observar na Figura 3, este instrumento é constituído por três espaços distintos, que permitem dar uma visão global à díade, à orientadora cooperante e aos próprios alunos, acerca dos ficheiros mais escolhidos e o número de fichas produzidas por aluno, facilitando-nos, assim, o processo de monitorização da estratégia.

O espaço G e I destinam-se, respetivamente, à identificação do aluno e dos ficheiros e o espaço H, lista os ficheiros que os alunos têm à disposição, bem como o número das fichas que os integram. Cada aluno deve sinalizar no placard, com um piónés, o número da(s) ficha(s) que realizou.

³ Os níveis referidos correspondem à escala já utilizada pela docente titular da turma para a autoavaliação dos alunos noutras atividades. Azul (Muito Bom), Verde (Bom), Amarelo (Satisfaz) e Vermelho (Não Satisfaz)

Figura 3- Placard de registo das atividades realizadas

Com efeito, após a fase de organização e aquando da implementação do projeto, seguimos as restantes fases de operacionalização do Plano Individual de Trabalho. Assim, na *fase de planificação*, pretendíamos que os alunos preenchessem a ficha de registo do PIT (Figura 2), na qual previam e registavam, as atividades que se propunham realizar no tempo de trabalho autónomo.

De seguida, e na *fase de concretização* do PIT, os alunos deveriam realizar, de forma autónoma, as fichas que tinham planeado fazer dentro do tempo estipulado. Ainda durante a fase de concretização do PIT, os alunos deveriam registar no placard que se encontrava na sala de aula (Figura 3) as tarefas que iam realizando. Terminado o período de tempo destinado à concretização do PIT, os alunos deveriam registar novamente na ficha de registo do PIT as tarefas que efetivamente conseguiram realizar, procedendo à sua autoavaliação, referindo se conseguiram, ou não cumprir o plano previsto, justificando-se. Os alunos tinham também que referir na sua avaliação o grau de dificuldade e satisfação na realização das tarefas.

Como já referimos, a avaliação do Plano Individual de Trabalho era efetuada em grande grupo e no dia seguinte à realização do mesmo. Neste *fase de avaliação*,

pretendíamos ajudar os alunos a (re)estruturar melhor o seu trabalho. Nestas sessões, o placard de registo das atividades e as folhas de registo do PIT das atividades realizadas assumiam um papel relevante. Isto porque era através da visualização dos mesmos que nós e os alunos tínhamos uma noção imediata da quantidade de trabalho produzido por cada criança, da forma com ia preenchendo o PIT e se tinha planificado em demasia, face ao tempo disponível.

Com o decorrer das sessões e mediante as necessidades diagnosticadas, considerámos que existiam condições para incluir novos ficheiros no PIT, no sentido de otimizar as atividades dos alunos. Assim, partindo dos interesses dos alunos que manifestavam motivação ao nível da escrita criativa, optámos por, na 4ª sessão, acrescentar dois ficheiros nesse sentido. Desta forma, num dos ficheiros incluámos propostas de trabalho em que sugeríamos aos alunos a escrita de um texto livre a partir da observação de uma imagem e no outro incluámos propostas de trabalho em que sugeríamos aos alunos que continuassem um texto a partir de um excerto dado.

Com a introdução destes dois ficheiros de Escrita Criativa emergiu a necessidade de atualizar a ficha de registo do PIT, criando dois novos espaços (J e K) como se pode verificar na Figura 4 (Anexo 2).

Figura 4 – Nova Ficha de Registo do Plano Individual de Trabalho

Plano Individual de Trabalho nº

Nome: Data:

O que penso fazer	O que fiz				Total de tarefas realizadas
Fichas de leitura					
Exercícios de Matemática					
Desafios					
Escrita Criativa - Imagem					
Escrita Criativa - cont. texto					

J-Ficheiro de Escrita Criativa - Imagem

K-Ficheiro de Escrita Criativa – continuar um texto

Avaliação:

Dificuldade				Gostei/ Não gostei			
Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil	Gostei muito	Gostei pouco	Gostei	Não gostei

A minha avaliação do trabalho:

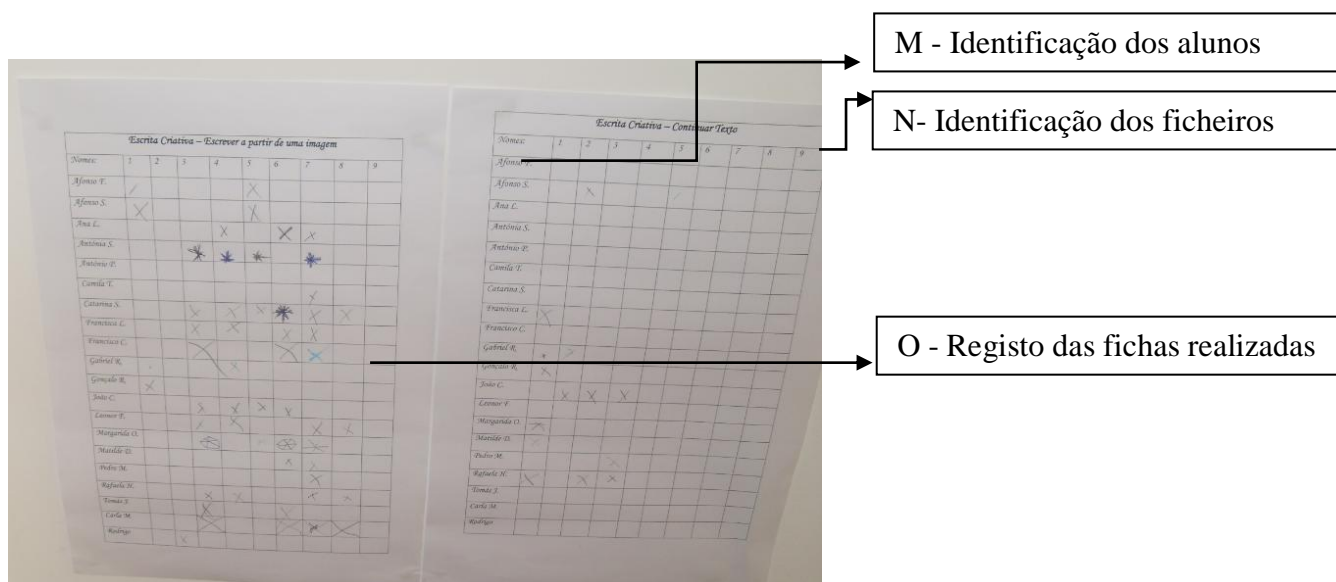
Avaliação da professora:

Nível:

MB – Azul; B- Verde; S- Amarelo; NS- Vermelho

Neste sentido, a partir da 4ª sessão, foi necessário introduzir um novo instrumento de registo coletivo para complementar o placard de registo das atividades realizadas. Isto porque o placard elaborado inicialmente para o registo coletivo das atividades não contemplava os ficheiros de Escrita Criativa. Desta forma, afixámos numa das paredes da sala novas folhas de registo destas atividades de Escrita Criativa (Figura 5), de modo a podermos monitorizar também esta tarefa. Tal como se pode observar, na figura abaixo, estas folhas de registo são constituídas por três espaços distintos. O espaço M é destinado à identificação dos alunos, sendo que o espaço N corresponde à área destinada à identificação dos ficheiros de escrita Criativa. O espaço O lista as fichas (por número) que os alunos podem realizar em cada ficheiro. Nele os alunos encontram um espaço dividido em quadrículas que se destina à sinalização das fichas que os alunos vão realizando.

Figura 5- Folhas de Registo das atividades de Escrita Criativa



É importante salientar que, no caso específico destes ficheiros, e com o objetivo de observar as atitudes dos alunos, deixámos que escolhessem, desde o início, as fichas que queriam realizar, pela ordem que entendessem. No caso do aluno com Apoio de Educação Especial, também considerámos que, de acordo com a sua evolução, existiam condições para incluir um ficheiro novo, sendo que optámos por incluir um ficheiro de Matemática, com fichas de trabalho adaptadas aos seus níveis de desempenho. Este aluno tinha, assim, dois ficheiros só dele.

De modo a dar uma visão global do nosso projeto de intervenção e de investigação, apresentamos o Quadro 2, onde explicitámos de forma resumida, as sessões desenvolvidas.

Quadro 2 – Visão Geral das sessões

Sessões	Data das sessões	Avaliação	Ficheiros
1ª Sessão	9 de novembro	10 de novembro	– Língua Portuguesa – Matemática – Desafios
2ª Sessão	16 de novembro	17 de novembro	
3ª Sessão	23 de novembro	24 de novembro	
4ª Sessão	30 de novembro	2 de dezembro	– Língua Portuguesa – Matemática – Desafios – Escrita Criativa a partir de uma imagem – Escrita Criativa dando continuidade a um texto
5ª Sessão	7 de dezembro	9 de dezembro	
6ª Sessão	14 de dezembro	15 de dezembro	

Consideramos importante referir que optámos por explicar aos alunos o projeto que iríamos desenvolver com eles, assim como em que consistia PIT, quais as suas fases de operacionalização, as regras de funcionamento do mesmo e os objetivos que se pretendiam alcançar com a sua implementação, no dia anterior à primeira sessão, ou seja, no dia 8 de novembro. Também decidimos que, por se tratar de uma estratégia nova, seria mais rentável que as crianças preenchessem nesse dia, e a título excecional, a primeira parte da ficha de registo do PIT relativa ao planeamento das atividades a realizar, pois julgámos que seria vantajoso para os alunos disporem de mais tempo para se familiarizarem com a ficha de registo e com a dinâmica da estratégia. Assim sendo, no dia 9 de novembro, dia da primeira sessão, os alunos começaram imediatamente a realizar as fichas que haviam planeado no dia anterior. Ou seja, os alunos realizaram a fase de planificação do PIT, no dia anterior à fase de concretização do mesmo. Nas sessões seguintes, tal já não se justificou, pelo que os alunos realizaram as fases de planificação e concretização do PIT no tempo destinado ao trabalho autónomo. A fase de avaliação da estratégia, tal como já referimos, decorreu sempre que possível no dia seguinte à realização do PIT, o que se verificou na (1ª, 2ª, 3ª e 6ª sessões). Na 4ª e 5ª sessões a avaliação foi realizada dois dias depois da realização do Plano Individual de Trabalho por ter sido feriado nos dias imediatamente a seguir.

3.3. Orientações metodológicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

3.3.1. Metodologia de investigação: a investigação-ação

*“La investigación es una actividad autorreflexiva
realizada por el profesorado
com la finalidad de mejorar su práctica”
(Latorre,2003, p.9)*

Atendendo à dupla dimensão deste projeto, simultaneamente formativo e investigativo, e retomando o que já referimos anteriormente, optámos por uma metodologia com características da investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona aos professores uma maior autonomia no processo de ensino, permitindo que estes reflitam sobre as suas práticas de forma a poderem melhorá-la criticamente.

Ao nível da investigação educacional entende-se a investigação-ação como a investigação realizada pelo professor na sala de aula que tem como finalidade melhorar práticas educativas dos professores para que estes possam construir conhecimento profissional relevante (Máximo-Esteves,2008). É neste sentido que Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação-ação como um “tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p.293). Ou seja, é um trabalho em que o investigador se envolve ativamente, em que observa de perto e durante um período de tempo a realidade que lhe interessa, pretendendo modificá-la e sobre ela intervir. A compreensão dos acontecimentos, passa essencialmente pela interpretação feita pelo investigador e pelas pessoas que participam no projeto.

Também para Latorre (2003) “la investigación–acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24). Desta forma, organizámos o nosso projeto de intervenção e de investigação procurando articular esses mesmos ciclos, ou fases. Na implementação do nosso projeto, na fase de observação e de intervenções pontuais da PPS, anteriormente referidas, tivemos oportunidade de observar o

contexto educativo em que iríamos intervir e, foi a partir desta observação que refletimos sobre a melhor forma de melhorar as nossas práticas.

Como salienta Latorre (2003), suportando-se em Kemmis e McTaggart (1988), o processo de investigação-ação é colaborativo, uma vez que “se realiza en grupo por las personas implicadas” (p.25). Assim sendo, é igualmente importante salientar que, no nosso projeto, a metodologia de investigação-ação foi mobilizada de forma colaborativa, uma vez que o projeto de intervenção e investigação foi construído numa lógica dialógica, entre a diáde, a orientadora cooperante e a orientadora da Universidade.

Uma das finalidades últimas da investigação-ação prende-se com a resolução de necessidades concretas e com a promoção de mudanças sociais pela intervenção e inovação (Carmo e Ferreira, 1998). É justamente nesta linha de pensamento que se insere o nosso projeto uma vez que pretendemos, através da intervenção e da investigação sobre a mesma, compreendermos como podemos desenvolver estratégias ao nível da organização e gestão da sala de aula que contribuam para o desenvolvimento da autonomia, da implicação das crianças no seu processo de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada aluno.

3.3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

*“Para os investigadores da investigação-ação
a objetividade significa ser honesto,
recolher os dados na fonte”
(Bogdan e Biklen, 1994,p.296)*

De modo a obtermos uma visão holística da realidade em estudo recorreremos a um conjunto diverso de fontes de informação:

- à auto e hetero-observação (entre a diáde) e a observação das crianças no decorrer das atividades;
- às notas de campo;
- às vídeogravações das intervenções;
- à análise documental (os registos do PIT)
- e ao inquérito por questionário;

Para uma recolha de dados mais objetiva e direta acerca da implementação do nosso projeto, optámos por nos socorrer da observação direta. Esta opção deveu-se ao facto de este método possibilitar, a quem observa, um conhecimento direto dos factos tal como eles ocorrem num contexto específico, permitindo compreender os contextos, as pessoas que nele se mobilizam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

A técnica de observação direta que privilegiámos foi a de observação participante uma vez que nela o observador é tido como um elemento do grupo em estudo, participando na dinâmica coletiva recolhendo os dados a partir do interior (Quivy e Campenhoudt, 2005). Assim sendo, esta técnica permitiu-nos observar as crianças no decorrer das atividades e permitiu-nos, também, observar a prestação de cada um dos elementos da díade, uma vez que interviríamos alternadamente. No entanto, e para complementar a observação, tivemos necessidade de decidir de imediato a forma como iríamos efetuar o seu registo.

Optámos, assim, por utilizar como instrumento metodológico de suporte à observação direta, as notas de campo. Isto porque este tipo de registo inclui “material reflexivo, isto é, as interpretações, interrogações, sentimentos, ideias que emergem no decorrer (...) [ou após a observação, e é a partir dela que o professor/investigador] vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (Bogdan e Biklen, 1994, cit. por, Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Contudo, tal como as outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação direta e as notas de campo também têm as suas limitações e problemas que poderão dificultar o processo investigativo. No caso específico do nosso projeto, uma das limitações das técnicas acima referidas prende-se com o registo das observações, uma vez que, estando nós simultaneamente a investigar e intervir, tornava-se difícil, na maioria das vezes, tomar notas no próprio momento em que ocorriam as situações (Quivy e Champenhoudt, 2005). Assim, e de forma a ultrapassar as dificuldades ao nível do registo das observações, optámos por recorrer à videogravação das sessões com o intuito de captar, mais rigorosamente, as situações e os comportamentos dos alunos, constituindo-se como uma técnica útil para o estudo das interações das crianças (Jorgensen, 1989, Burnaford, 2001, Cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.91). É importante salientar que os alunos foram previamente informados de que as sessões iriam ser vídeo gravadas e foi

pedida autorização prévia aos encarregados de educação e à Direção do Agrupamento de Escolas para proceder às vídeograções.

Esta técnica, à semelhança das outras técnicas, também tem limitações, pois é considerada como uma técnica de registo obstrutiva, ou seja, uma técnica que interfere no decurso normal dos acontecimentos. De forma a minimizar este inconveniente optámos por levar a câmara de filmar para a sala antes das primeiras sessões, mantendo-a desligada mas fazendo crer aos alunos que estavam a ser filmados. Assim, através da frequência do seu uso os acontecimentos decorreram com normalidade.

Optámos ainda por recorrer à análise documental. Neste caso específico privilegiámos as fichas de registos de monitorização do Plano Individual de Trabalho (Figuras 2 e 4), como instrumento de recolha de dados. Com as mesmas, pretendíamos obter em suporte escrito o plano de trabalho que cada aluno estabelecia para cada sessão, a sua perceção e avaliação sobre o trabalho desenvolvido e as atividades mais significativas por sessão.

De acordo com Yates e Smith (1989), retomados por Marques (2010), o questionário é uma “forma de obtenção de dados como, por exemplo, na investigação das perceções ou conceções da criança” (p.126), tendo sido por isso um dos instrumentos privilegiados no nosso projeto. Assim, após a implementação das sessões do projeto, realizámos, no dia seguinte à última sessão, dia 15 de dezembro de 2011, um questionário aos alunos (Anexo 4), com o objetivo de compreendermos como é que os alunos tinham vivenciado a estratégia implementada, ou seja, compreender as perceções dos alunos acerca do Plano Individual de Trabalho.

Trata-se de um questionário com três questões: uma de resposta fechada e duas de resposta aberta, para incentivar a explicitação de opinião pessoal dos alunos sobre as questões colocadas. Assim, achámos pertinente iniciar o questionário com a questão de resposta aberta com o objetivo de compreendermos as perceções dos alunos acerca do PIT, pedindo-lhes que explicassem o que era para eles o PIT, imaginando que teriam de explicar a alguém. De seguida, e com o intuito de identificar o ficheiro preferido dos alunos, considerámos importante colocar uma questão em que os alunos teriam que ordenar os ficheiros (Língua Portuguesa, Matemática, Desafios, Escrita Criativa- Continuar um Texto, Escrita Criativa – escrever um texto a partir de uma Imagem) atendendo às suas preferências (5- Gosto Muito, 4- Gosto, 3- Gosto Assim-Assim, 2- Gostei Pouco, 1- Não

gostei). Por fim, questionámos os alunos acerca de outras atividades e ficheiros que gostassem de ver incluídos no PIT.

Tendo apresentado os instrumentos da recolha de dados por nós privilegiados, passamos à análise dos dados para podermos dar resposta à questão que conduziu a este projeto.

CAPÍTULO IV

Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

4.1. Introdução

*“Da muda extensão das coisas
deve partir um sinal, um apelo,
uma piscadela de olho: uma coisa sobressai
por entre as outras coma intenção
de significar alguma coisa
...que coisa?”
(Italo Calvino)*

Após a apresentação do nosso projeto de intervenção e de investigação e a justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito do mesmo. Assim, e num primeiro momento, começamos pela apresentação e análise dos registos do Plano Individual de Trabalho efetuados ao longo das seis sessões, centrando a nossa atenção na evolução dos alunos no processo de preenchimento do PIT, enquanto ficha de registo individual, e sobre a evolução dos mesmos na planificação e autoavaliação das atividades realizadas no tempo de trabalho autónomo.

Num segundo momento, apresentamos e analisamos os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário efetuado aos alunos no final da última sessão, com o objetivo de identificarmos as perceções dos mesmos sobre o Plano Individual de Trabalho.

4.2. Análise da evolução dos alunos o processo de preenchimento do PIT, enquanto ficha de registo

No âmbito do nosso projeto considerámos pertinente analisar a evolução dos alunos no preenchimento do PIT, enquanto ficha de registo, porque o preenchimento da mesma é uma tarefa transversal a todas as fases do plano, fundamental na progressão e regulação das aprendizagens dos alunos.

Assim, retomamos Gregório (1997) para salientar que, de facto, também nós, na implementação desta estratégia, verificámos que o registo de produção de cada aluno facilita a avaliação e uma eventual reorganização do seu trabalho, em função das dificuldades manifestadas. Isto é, foi a análise das fichas de registo do PIT que nos

permitiu ter uma noção mais concreta das escolhas que os alunos iam fazendo relativamente às atividades a realizarem e se, de facto, essas escolhas traduziam as aprendizagens que tinham de realizar permitindo, assim, dar-lhes *feedback* em tempo oportuno, reorientando-os nas suas escolhas.

Desta forma, analisámos todos os Planos Individuais de Trabalho dos 20 alunos que integram a turma com a qual trabalhámos, num total de 117⁴, referentes às seis sessões realizadas, com o objetivo de verificar se os alunos maioritariamente preenchiam na totalidade as fichas de registo, se preenchiam só parcialmente ou se não preenchiam, conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 3 – Preenchimento do PIT (Ficha de Registo)

Sessões	Preencheu Totalmente		Preencheu Parcialmente		Não Preencheu	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
1 ^a	7	37%	12	63%	0	0%
2 ^a	17	85%	3	15%	0	0%
3 ^a	17	85%	3	15%	0	0%
4 ^a	19	95%	1	5%	0	0%
5 ^a	18	95%	1	5%	0	0%
6 ^a	11	58%	8	42%	0	0%

Relativamente à primeira sessão, como se pode verificar no Quadro 3, mais de metade da turma não preencheu na totalidade a ficha de registo, sendo que apenas 7, dos 19 alunos que realizaram o PIT, o preencheram integralmente. Julgamos que tal aconteceu pelo facto de ser a primeira sessão em que implementámos o PIT, sendo que, por esse motivo, os alunos ainda se estavam a familiarizar com a estratégia, com as suas fases de operacionalização e com a própria ficha de registo. Este facto foi rapidamente ultrapassado verificando-se uma evolução nas sessões seguintes, com mais expressão na 4^a e na 5^a sessão. Como se pode constatar, em cada uma destas sessões (4^a e 5^a), apenas um aluno, do total de alunos que realizaram o PIT, não o preencheu na totalidade.

⁴ No total foram analisados 117 Planos Individuais de Trabalho, dos 120 que seriam supostos. Isto porque, no total das 6 sessões faltaram 3 alunos (um na 1^a, um na 2^a e um na 6^a).

Relativamente à 6ª sessão verificou-se que, apesar da maioria dos alunos ter preenchido na totalidade o PIT (11 dos 19 alunos), o número de alunos que o preencheu parcialmente aumentou. Julgamos que esta situação poderá ter ocorrido na medida em que esta sessão se realizou na última semana de aulas, antes do período de interrupção do Natal, encontrando-se os alunos, nesta fase, um pouco mais agitados e inquietos pela aproximação do período de férias, podendo ter apressado o preenchimento do PIT para poderem ir para o intervalo.

Assim sendo, consideramos que esta regressão no preenchimento do PIT não é significativa e, em jeito de síntese, pensamos ter condições para afirmar que houve uma evolução por parte dos alunos ao nível do preenchimento do mesmo enquanto ficha de registo.

Na nossa perspetiva, o fator que mais poderá ter contribuído para esta evolução terá sido a avaliação conjunta que geralmente era realizada à 5ª feira de manhã. Isto porque, nestas sessões, íamos lendo aos alunos os comentários que colocávamos no local específico para a avaliação da professora, onde os alertávamos para a necessidade de preencherem a ficha de registo integralmente nos casos em que tal não se verificava (conforme se pode ver na Figura 6) valorizando ao mesmo tempo os casos em que a ficha era preenchida na totalidade (tal como se pode observar na Figura 7).

Figura 6: Ficha de registo do PIT do aluno N, relativo à 1ª sessão

Plano Individual de Trabalho nº 1

Nome: Leonor Data: 8/10/2019

O que penso fazer		O que fiz				Total de tarefas realizadas
Fichas de leitura	1					7
Exercícios de Matemática	1					
Desafios	1					

Avaliação:

Dificuldade				Gostei/ Não gostei			
Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil	Gostei muito	Gostei	Gostei pouco	Não gostei
		X		X			

A minha avaliação do trabalho:

Avaliação da professora:

Leonor parabéns, cumpriste as tarefas que planeaste. Cuidado com os erros e com a avaliação, não preenches tudo. Para a próxima podes tentar planejar coisas mais do que 1 atividade.

Nível: 1

MB – Azul; B- Verde; S- Amarelo; NS- Vermelho

Figura 7: Ficha de registo do PIT do aluno N, relativo à 2ª sessão

Plano Individual de Trabalho nº 2

Nome: leonor Data: 16/11/2011

O que penso fazer		O que fiz				Total de tarefas realizadas
Fichas de leitura	1					1
Exercícios de Matemática	1					1
Desafios						

Avaliação:

Dificuldade				Gostei/ Não gostei			
Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil	Gostei muito	Gostei	Gostei pouco	Não gostei
		X		X			

A minha avaliação do trabalho:

Eu fiz tudo.

Avaliação da professora:

Parabéns pela ficha de matemática. Tens de ter atenção aos erros e para a próxima experimenta os Desafios! Cumpriste o que planeaste e melhoraste no preenchimento do Pit!

Nível: A
 1B – A; B- Verde; S- Amarelo; NS- Vermelho

4.3. Análise da evolução dos alunos o processo de planificação e avaliação das atividades realizadas no PIT

4.3.1. Processo de planificação das atividades a realizar em tempo de trabalho autónomo

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, o Plano Individual de Trabalho é, na visão de vários autores, um instrumento de pilotagem do trabalho dos alunos que permite ao professor e aos alunos verificar o seu cumprimento e o que é que cada aluno já foi capaz de fazer autonomamente, permitindo regular o ritmo de produção e ajudar a direcionar a planificação do trabalho a realizar na semana seguinte.

Assim sendo, no âmbito do nosso projeto, considerámos pertinente analisar a evolução dos alunos no processo de planificação, das atividades a realizar em tempo de trabalho autónomo, tal como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro 4 - Nível de cumprimento do planeado

Sessões	Cumpriu o planeado		Não cumpriu o planeado		Fez tarefas a mais do que o planeado	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
1^a 8-11-2011	10	53%	9	47%	0	0%
2^a 16-11-2011	19	95%	1	5%	0	0%
3^a 23-11-2011	16	80%	2	10%	2	10%
4^a 30-11-2011	18	90%	2	10%	0	0%
5^a 7-12-2011	18	95%	1	5%	0	0%
6^a 14-12-2011	19	100%	0	0%	0	0%

De acordo com a análise do Quadro 4, constatámos que na primeira sessão praticamente metade dos alunos da turma não conseguiu cumprir as tarefas que se propôs realizar durante o tempo de trabalho autónomo. Estes resultados não nos surpreendem pois, tal como referimos anteriormente a propósito da evolução dos alunos no processo de

preenchimento do PIT, também aqui pensamos que a existência de um número elevado de alunos que não conseguiu cumprir o planeado se prendeu com o facto de esta ser a primeira sessão em que esta estratégia foi implementada. Tratando-se da primeira sessão parece-nos natural que os alunos não estivessem, ainda, familiarizados com a dinâmica da estratégia nem com os diversos ficheiros que tinham à sua disposição, o que, de algum modo, pode ter contribuído para que estes não tivessem a real perceção do tempo que necessitariam para realização das tarefas, acabando por não conseguir cumprir o que tinham planeado fazer inicialmente.

Conforme podemos constatar no Quadro 4, este facto foi rapidamente ultrapassado pelo que, na segunda sessão, já só um, dos vinte alunos, é que não conseguiu cumprir o planeado. Consideramos que as oscilações ocorridas da 2ª para a 3ª e 4ª sessões não são relevantes na medida em que a maioria dos alunos conseguiu gerir bem o tempo que dispunha para o trabalho autónomo, cumprindo o planeado.

Desta forma, podemos constatar que, da 1ª para 6ª sessão, se verificou uma evolução significativa nos alunos relativamente ao cumprimento das atividades autopropostas e, conseqüentemente, em relação à gestão do tempo de forma autónoma, sendo que, na 6ª sessão todos os alunos que realizaram o PIT foram já capazes de cumprir o planeado. Deste modo, parece-nos ser possível concluir que os alunos foram aprendendo a planificar as atividades de acordo com o tempo que tinham para as realizar.

Esta evolução dos alunos deve-se, na nossa perspetiva, à apropriação progressiva que os alunos foram fazendo da estratégia e dos seus objetivos. Com efeito, esta preocupação em gerir o tempo vai sendo claramente evidenciada pelos alunos, conforme podemos constatar a partir do exemplo que transcrevemos da vídeo-gravação de uma das sessões, em que o aluno R questiona a professora relativamente ao tempo que tem para concluir o seu Plano Individual de Trabalho:

Excerto retirado da 3ª Sessão (23 de novembro de 2011)

Criança R: *Quando o relógio chegar ao 6 temos de acabar?*

Professora Ana Margarida: *Sim, R!”*

Criança R:

Tenho de me despachar, ainda tenho de fazer as fichas de desafios!

Consideramos, também, e mais uma vez, que os momentos de avaliação conjunta realizados à quinta-feira de manhã também contribuíram para esta evolução dos alunos quer ao nível do cumprimento do planificado, quer ao nível da gestão do tempo, tal como podemos verificar a partir dos excertos seguintes, retirados da vídeogravação da 1ª sessão, quando as professoras (nós próprias e a Orientadora Cooperante) faziam a avaliação do trabalho realizado pelos alunos no seu tempo de trabalho autónomo:

Excerto retirado da 1ª Sessão (10 de novembro de 2011)

Professora Ana Margarida:

A C propôs fazer uma ficha de Língua Portuguesa e uma ficha de Matemática e nem a ficha de Língua Portuguesa conseguiu acabar (...) tens que trabalhar um bocadinho mais, não cumpriste o que planeaste (...) tu consegues.

Orientadora cooperante:

(...) a C é muito vagarosa, temos que melhorar a rapidez com que fazes os trabalhos porque não é uma questão de tu saberes ou não saberes (...).

Orientadora cooperante:

Aquilo que a I fez é aquilo que nós pretendemos que todos os meninos façam (...) a I conseguiu logo na primeira vez, os meninos que ainda não conseguiram vão tentar, vão-se esforçar (...)

Professora Ana Margarida:

O J tinha planificado fazer duas fichas de

Matemática, duas de Desafios e uma de Língua Portuguesa. E depois escreve assim na avaliação dele: «Planeei a mais do que devia e por isso não terminei» (...) e eu disse, concordo com a tua avaliação, tens que pensar melhor quando planificas o teu trabalho (...) o que é que tu achas que é melhor fazer para a próxima?

Criança J:

(...) tenho de por só três fichas.

Desta forma, consideramos pertinente retomar Gregório (1997) para salientar que de facto, também nós, na implementação desta estratégia verificámos que a avaliação é fundamental para que o aluno possa tomar consciência das suas dificuldades, permitindo que posteriormente possa fazer opções de trabalho que permitam ultrapassar essas mesmas dificuldades.

4.3.2. Análise das justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação face às atividades realizadas pelos mesmos em tempo de trabalho autónomo

Como referimos previamente, a ficha de registo do Plano Individual de Trabalho (ver Figura 2 apresentada no capítulo anterior) continha um espaço destinado à autoavaliação dos alunos, para que estes pudessem justificar a sua avaliação e atribuir uma cor/ nível em relação ao trabalho desenvolvido.

Assim, as justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação no conjunto das seis sessões, (perfazendo um total de 117 planos que correspondem ao total de planos realizados pelos alunos) foram sujeitas a uma análise de conteúdo. Desta forma, e após termos realizado uma primeira leitura flutuante (Lima e Pacheco, 2006) de toda a informação, procurámos criar categorias de análise a partir das regularidades identificadas nas justificações que os alunos apresentavam para fundamentar a sua avaliação. As

categorias são, assim, um género de rubricas significativas, em função das quais o conteúdo pode ser classificado e eventualmente quantificado.

Tendo por base estas regularidades, definimos, então, oito categorias de análise, conforme se pode observar no Quadro 5, e que representam, por ordem decrescente as justificações apresentadas pelos alunos relativamente à sua autoavaliação.

Quadro 5 - Justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação

Categorias	Frequência	%
a) Cumpri o planeado	55	36%
b) Pedi ajuda para fazer as fichas	20	15%
c) Não cumpri o planeado	18	12%
d) Gostei de realizar as fichas	13	9%
e) Senti facilidade a fazer as fichas	12	8%
f) Fiz fichas a mais do que o planeado	8	5%
g) Tive dificuldade a fazer as fichas	7	5%
h) Não pedi ajuda para fazer as fichas	5	3%

Desta forma, e tal como se pode observar no Quadro 5, podemos constatar que as explicações/ justificações dadas pelos alunos aquando da sua autoavaliação foram de diversa ordem.

As principais justificações dadas pelos alunos parecem estar diretamente relacionadas com o cumprimento, ou não, do planeado e da autonomia que conseguiram manifestar na concretização das tarefas que planificaram. Assim, podemos constatar que em 55 dos 117 planos analisados, os alunos referem na sua justificação que cumpriram o seu plano, tal como podemos ver nos exemplos seguinte:

*“Consegui acabar as fichas todas que **planiei**⁵ acho que tenho azul” (Criança Q, 3ª sessão, 23 de novembro de 2011)*

“A minha avaliação acho que é azul porque fiz tudo” (Criança J, 4ª sessão, 30 de novembro de 2011)

⁵ Nos excertos que apresentamos das justificações dadas pelos alunos relativamente à sua autoavaliação, optámos por respeitar na íntegra os registos realizados pelos alunos, pelo não corrigimos os erros de ortografia. Nestes casos sublinhamos a **bold** as palavras.

Pensamos que a ênfase dada pelos alunos ao cumprimento/não cumprimento do planeado para justificar a sua autoavaliação se deve ao facto de, também nós, termos realçado essa importância nas sessões de avaliação conjunta.

Constatámos ainda que em 20 dos 117 planos analisados, os alunos mencionam que pediram ajuda para concretizar as tarefas que haviam planificado, como se pode verificar nos excertos seguintes:

*“Fiz tudo mas **precizei** de ajuda na ficha número 9 dos desafios por isso tenho verde.”
(Criança J, 5ª sessão, 7 de dezembro de 2011)*

*“Eu **compri** todas as tarefas tive um bocadinho de ajuda. Eu até mereço verde. (Criança K, 5ª sessão, 7 de dezembro de 2011).*

Pensamos que a importância atribuída pelos alunos ao facto de pedirem ajuda na concretização das tarefas se prenda com a importância que nós próprias demos a essa questão nas sessões de realização e de avaliação do PIT.

Consideramos pertinente salientar que, ao efetuarmos uma análise mais fina aos dados, constatámos que os alunos evoluíram no processo de autoavaliação, na medida em que passaram a justificá-la recorrendo a mais que um critério, como se pode verificar no excerto que transcrevemos de uma das fichas de registo do PIT, relativo à 4ª sessão:

*“**Compri** todo o que **planiei**. Gostei muito o trabalho era fácil mas tive um bocadinho de ajuda”. (Criança k, 4ª sessão, 30 de novembro de 2011).*

Ainda relativamente à autoavaliação dos alunos, considerámos pertinente verificar se, nos 117 planos realizados pelos mesmos, a sua avaliação coincidia com a nossa conforme se pode verificar no Quadro 6.

Quadro 6 – Avaliação dos alunos e do Professor face às atividades realizadas

Avaliação (Aluno/Professor)			
Coincide		Não coincide	
Frequência	%	Frequência	%
88	77%	27	23%

Desta forma, tendo por base a análise do Quadro 6 podemos constatar que, ao longo das seis sessões, a maioria dos alunos foi consciente na sua avaliação, sendo que a maioria das autoavaliações dos alunos coincidiu com a avaliação que nós próprias realizámos ao trabalho dos alunos.

Tal como temos vindo a referir, julgamos que tal aconteceu devido às sessões destinadas à avaliação que ocorriam sempre no dia seguinte à concretização do PIT. De facto, a fase de avaliação foi uma das fases de operacionalização do PIT mais significativa para os alunos. Os alunos mostravam-se ansiosos pelo dia da avaliação, como se pode ver na transcrição de uma das notas de campo, relativa à 4ª sessão de implementação do projeto:

Excerto retirado das notas de campo - 4ª Sessão (30 de novembro de 2011)

Criança A: *Tu amanhã vens cá fazer a avaliação não vens?*

Professora Ana Margarida: *Venho, claro que venho. Tu gostas de fazer a avaliação?*

Criança A: *Sim, para saber se tenho erros.*

Efetivamente, além de ansiosos pela avaliação, os alunos, aquando da mesma, mostravam-se implicados e participativos, dando opiniões em relação à sua avaliação e à avaliação dos colegas, como se pode constatar na transcrição de um excerto da vídeo-gravação, relativa à avaliação da 2ª sessão do projeto

Professora Ana Margarida: *Agora vem a senhora G (...) e não podes pedir tantas vezes ajuda. A G não tenta fazer sozinha, verdade G?*

Criança G: *É verdade.*

Criança K: *Ela tem de ler primeiro a frase e só se não perceber é que pode chamar a professora.*

Assim, com base na análise dos dados recolhidos, podemos verificar que a maioria das crianças parece ter compreendido a dinâmica da estratégia e quais os seus objetivos de formação.

4.4. Perceções dos alunos sobre a estratégia desenvolvida

Como já referimos anteriormente, no dia seguinte à última sessão de implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação, realizámos um questionário aos alunos. Com este questionário tínhamos como objetivos recolher dados que nos permitissem, por um lado, compreender como é que os alunos tinham vivenciado a estratégia implementada, e, por outro, identificar atividades de outra natureza que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que nos permitissem dar continuidade à estratégia. Dado que nesse dia um dos alunos faltou, apresentamos, apenas, os resultados relativos a 19 alunos.

Assim, e no que se refere à primeira questão em que perguntávamos aos alunos “*Se tivesses que explicar a alguém o que é o Plano Individual de trabalho como explicavas?*”, constatámos, a partir da análise de conteúdo que efetuámos às respostas dadas pelos mesmos, que os alunos parecem ter compreendido não só a dinâmica da estratégia, mas também as respetivas fases de operacionalização da mesma.

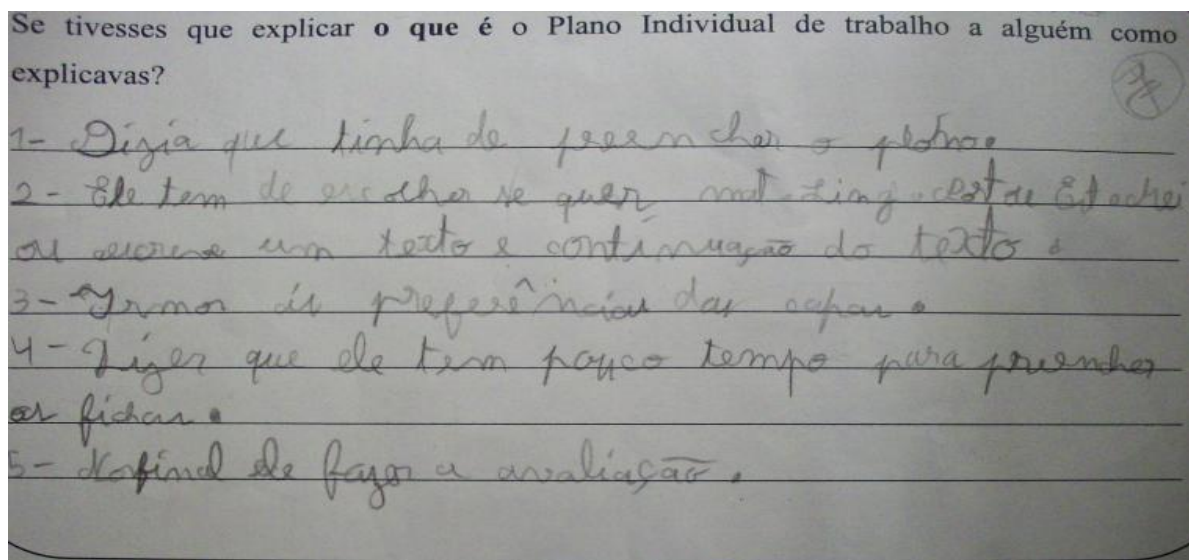
Deste modo, e seguindo os mesmos procedimentos utilizados na análise das justificações dadas pelos alunos relativamente à sua avaliação, começámos por efetuar uma *leitura flutuante* a todas as respostas dadas a esta questão e, com base nas regularidades encontradas, definimos cinco categorias de análise, presentes no Quadro 7.

Quadro 7 - Questão 1: “Se tivesses que explicar a alguém o que é o Plano Individual de trabalho como explicavas?”

Categorias	Frequência
a) Escolher as atividades	18
b) Fazer a avaliação	17
c) Ser capaz de gerir o tempo	17
d) Preencher o Plano	16
f) Registar as atividades no placard	1

Assim, e conforme podemos observar no Quadro7, constatamos que praticamente todos os alunos, ao referirem como explicariam a estratégia vivenciada por eles a alguém, identificaram as principais fases de operacionalização do PIT - “*escolher as atividades*”, “*fazer a avaliação*”, “*ser capaz de gerir o tempo*” e “*preencher o plano*”, tal como se pode ver no exemplo da figura 8, relativa à resposta dada por um aluno.

Figura 8 – Resposta dada pelo aluno J à pergunta 1 do inquérito



Julgamos que tal aconteceu pelo facto de termos evidenciado com frequência estas fases em várias etapas do processo, nomeadamente, quando explicámos e apresentámos a estratégia à turma e nas sessões destinadas a avaliação.

Ao cruzarmos estes resultados com os que apresentámos no ponto anterior relativo à evolução dos alunos no processo de planificação e avaliação das atividades realizadas no PIT, constatamos que há uma convergência entre ambos, o que nos parece aumentar a credibilidade das interpretações já efetuadas, permitindo-nos acentuar que as crianças evidenciam claramente que compreenderam a dinâmica e os objetivos da estratégia.

No que se refere à fase “*registar as atividades no placard*” constatámos que os alunos não atribuíram grande importância à mesma, sendo que esta fase foi referida apenas por um dos alunos. Com efeito, ao analisarmos agora, de forma mais distanciada, o processo a partir das vídeogravações das sessões relativas à fase de avaliação da estratégia, constatámos que nós próprias não atribuímos um papel de relevo ao registo das atividades no placard, muito embora estejamos conscientes da sua importância enquanto registo coletivo de produção e enquanto instrumento de monitorização do Plano Individual de Trabalho. Não tendo nós próprias valorizado esta fase no processo de implementação da estratégia, não nos surpreende que os alunos não a tenham também valorizado na explicação da estratégia.

Com o objetivo de percebermos quais os ficheiros que os alunos tinham gostado mais, apresentámos na questão 2 o leque de ficheiros com que estes haviam trabalhado no PIT (Língua Portuguesa, Matemática, Desafios, Escrita Criativa- continuara um texto e Escrita Criativa – escrever um texto a partir de uma imagem), pedindo-lhes que os ordenassem atendendo às suas preferências de acordo com a seguinte escala: 5- Gosto Muito, 4- Gosto, 3- Gosto Assim-Assim, 2- Gostei Pouco, 1- Não Gostei).

Quadro 8– Os ficheiros preferidos dos alunos

	Gostei Muito (5)		Gostei (4)		Gostei assim- assim (3)		Gostei pouco (2)		Não Gostei (1)	
Ficheiro	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Língua Portuguesa	8	42.1%	3	15.8%	4	21%	3	15.8%	1	5.3%
Desafios	4	22.2%	5	27.8%	2	11.1%	2	11.1%	5	27.8%
Matemática	5	26.3%	5	26.3%	4	21.1%	2	10.5%	3	15.8%
Escrita Criativa - texto	3	16.7%	4	22.2%	3	16.7%	3	16.7%	5	27.7%
Escrita Criativa Imagem	12	66.7%	2	11.1%	2	11.1%	1	5.55%	1	5.55%

Desta forma, tendo por base o Quadro 8, podemos verificar que o ficheiro que a maioria dos alunos parece ter gostado mais de ver incluído no PIT foi o ficheiro de Escrita Criativa em que tinham de elaborar um texto tendo por base uma imagem. No entanto, um dos ficheiros que os alunos dizem ter gostado menos de realizar foi o ficheiro da Escrita Criativa, em que tinham que continuar um texto a partir de um excerto dado. Estes dados permitem-nos concluir que, apesar de serem ambos ficheiros de Escrita Criativa, os alunos manifestaram muito mais interesse em elaborar um texto a partir de uma imagem do que a partir de um excerto. Julgamos que isto pode ter acontecido pelo facto de os alunos terem manifestado mais facilidade em escrever um texto a partir de de uma imagem do que a partir de um excerto dado e talvez tenha sido por isso que as suas opiniões, relativamente a estes dois ficheiros de escrita criativa, tenha sido tão díspares.

O ficheiro de Desafios também foi apontado pelos alunos como um dos ficheiros que gostaram menos. A nosso ver, esta opinião dos alunos pode dever-se ao facto deste ficheiro ser constituído por atividades com um grau de dificuldade mais elevado, o que implicava mais concentração e mais tempo para resolver as tarefas, acabando por não ser escolhido pela maioria dos alunos.

No que se refere à última questão do questionário, “*Que outros ficheiros, ou que outras atividades gostarias de realizar no P.I.T?*”, esta foi colocada aos alunos com o

objetivo de percebermos que outro tipo de tarefa lhe suscitariam interesse, no sentido de podermos refletir sobre a reorganização do leque de atividades que iríamos propor caso tivéssemos oportunidade de dar continuidade à estratégia.

Relativamente a esta questão podemos constatar, de acordo com o Quadro 9, que a maioria dos alunos gostaria de poder realizar no seu tempo de trabalho autónomo atividades de Expressão Plástica e Jogos. Na nossa perspetiva, o facto de estas atividades terem sido as mais destacadas pelos alunos, prende-se com a importância dada às mesmas pela orientadora cooperante, que valoriza como competência a desenvolver nos alunos o gosto pelo sentido estético e o jogo como forma de aprendizagem.

Desta forma, caso tivéssemos oportunidade de dar continuidade à estratégia naquele contexto e com aqueles alunos, estes resultados seriam o ponto de partida para a reorganização da mesma.

Quadro 9- Ficheiros / atividades a incluir no Plano

Individual de Trabalho

Ficheiros/Atividades	Frequência	%
a) Expressão Plástica	13	68,4%
b) Jogos	8	42,1%
c) Música	5	26,3%
d) Pesquisar na Internet	4	21%
e) Estudo do meio	3	15,8%
f) Experiências	2	10,5%

Tendo apresentado, analisado e interpretado os dados recolhidos neste capítulo, apresentaremos no próximo as conclusões finais relativas ao nosso projeto de intervenção e de investigação onde, de forma sucinta, procuraremos responder à questão que traçámos inicialmente, apontando as limitações e potencialidades do projeto que implementámos.

CONCLUSÕES FINAIS

5.1. Introdução

Neste último capítulo do nosso Relatório Final de Estágio começamos por sintetizar os resultados a que chegámos, extraíndo algumas conclusões que consideramos importantes para um aprofundamento da temática aqui abordada, respondendo, desta forma, à questão que definimos no início do projeto e que nos orientou neste nosso percurso.

Pretendemos, ainda, refletir sobre algumas limitações e potencialidades que encontramos relativamente ao processo de implementação e de investigação da estratégia e, finalmente, propor algumas sugestões para futuros projetos.

5.2. Conclusões finais

Este projeto teve como objetivo primordial perceber se o Plano Individual de Trabalho enquanto estratégia de organização e gestão de sala de aula, contribuía para o desenvolvimento da autonomia e da implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada um. Pretendíamos também proporcionar aos alunos a oportunidade de participar no processo de tomada de decisões relativamente às suas aprendizagens e de autoavaliação das mesmas e, ainda, permitir que desenvolvessem a capacidade de gestão do tempo.

O desenvolvimento deste projeto de intervenção e de investigação contribuiu para que as conceções que tínhamos acerca do que é educar e do que é ser professor se fossem construindo e (re)construindo ao longo do tempo. Consideramos que, no final desta etapa, estamos muito mais conscientes dos desafios que a profissionalidade nos coloca e da importância da temática da organização e gestão do processo de ensino aprendizagem.

De facto, as grandes transformações e mudanças que caracterizam as sociedades atuais espelham a necessidade de desenvolver nos alunos novas competências para que os mesmos possam agir e responder com qualidade e responsabilidade aos novos desafios e às novas exigências que emergem das sociedades contemporâneas.

O desenvolvimento deste projeto fez-nos, por isso mesmo, refletir acerca dos saberes específicos necessários para se ser professor. Partilhamos da perspectiva de Sá Chaves (2000), quando esta refere que a docência enquanto profissão tem uma praxis única

e, por isso, um saber profissional específico que encerra várias dimensões e que estas, devidamente estruturadas, configuram o conhecimento profissional do professor, das quais destacamos o conhecimento pedagógico geral (Shulman,2004) por pensarmos que é esta a dimensão do conhecimento profissional dos professores que é mais enfatizada neste projeto, enquanto dimensão transversal do processo de ensino e de aprendizagem.

Depois de termos “sofrido” uma transição ecológica, (Bronfenbrenner,1979) de aluna para professora principiante, tomámos consciência da importância das dimensões do conhecimento profissional do professor das quais destacamos, para além da que já referimos anteriormente, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos e o conhecimento dos aprendentes e dos contextos educativos (Shulman, 2004). Salientamos ainda a importância do professor se conhecer a si próprio uma vez que é fundamental que o professor conheça bem as suas convicções, as suas potencialidades e as suas limitações para poder melhorar e transformar a sua prática.

Desta forma, o papel que hoje é reservado aos professores, face às enormes expectativas que recaem sobre eles e sobre a escola, é um papel que julgamos ser muito complexo.

O perfil de desempenho do professor é, por isso mesmo, um perfil de desempenho mais exigente que se constitui como um desafio para os professores, em particular para aqueles que, tal como nós, se encontram em início de carreira. Assim, exige-se que os professores sejam capazes de tomar decisões transformadoras e estratégicas ao nível da Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, com vista à criação de ambientes educativos que possam garantir a todos os alunos a oportunidade de aprender a aprender e de participarem, de forma ativa, no seu próprio processo de aprendizagem e de avaliação.

O processo de análise e interpretação dos dados evidenciou, que de facto, a gestão diferenciada das aprendizagens, neste caso, através do Plano Individual de Trabalho, permite que os alunos aprendam a aprender e que se tornem gestores das suas aprendizagens.

Uma das primeiras evidências relaciona-se com a forma como os alunos se foram apropriando, de modo progressivo e gradual, da utilização da estratégia, o que se veio a traduzir-se na evolução dos mesmos na planificação e avaliação das atividades realizadas

no Plano Individual de Trabalho. Se inicialmente quase metade da turma não era capaz de planificar as tarefas em função do tempo disponível para a realização das mesmas, no final das seis semanas verificámos que os alunos, na sua generalidade, já conseguiam planificar e gerir o tempo de forma eficaz e autonomamente.

Outras das evidências verificadas refere-se ao à evolução dos alunos relativamente ao seu processo de autoavaliação. Inicialmente, muitos dos alunos não preenchiam o espaço destinado à sua autoavaliação. De uma forma rápida, denotou-se uma evolução a este nível, passando os alunos a justificar, progressivamente, a sua auto avaliação.

Constatámos também que o *feedback* que íamos dando nos momentos de avaliação acerca dos processos e produtos do seu trabalho foi fulcral para a evolução dos alunos. O reconhecimento de atitudes como empenho, atenção, concentração, persistência, autonomia e responsabilidade foi um incentivo à evolução e às aprendizagens dos mesmos.

Da leitura e análise dos questionários realizados aos alunos ressalta a ideia de que esta estratégia foi bem aceite e interiorizada por todos, passando a ser uma rotina integrante daquela sala de aula.

Nesta linha de pensamento, pensamos poder assegurar que apesar de o Plano Individual de Trabalho, enquanto estratégia de organização e gestão da sala de aula, ter sido concretizado apenas durante 6 semanas, permitiu-nos atingir os nossos objetivos de formação, revelando-se uma estratégia eficaz de diferenciação pedagógica e na promoção da autonomia dos alunos, contribuindo para que se tornassem mais responsáveis, mais implicados no seu processo de aprendizagem e mais independentes na tomada de decisões e na gestão do tempo.

Face ao exposto, pensamos, assim, que o nosso projeto confirmou as mais-valias da utilização de estratégias de organização e de gestão da sala de aula, nomeadamente as vantagens do Plano Individual de Trabalho enquanto instrumento de pilotagem e de regulação das aprendizagens que permite a promoção da autonomia e a diferenciação pedagógica, entendida como a diferenciação nos modos de ensinar tendo em vista os modos de aprender.

5.3. Limitações e potencialidades da estratégia implementada e investigada e sugestões para futuros projetos

Todavia, apesar do empenho com que desenvolvemos o presente projeto de intervenção e de investigação, identificámos alguns aspetos que, na nossa perspetiva, poderão constituir-se como limitações.

Assim, as principais limitações por nós identificadas prendem-se, principalmente, com a nossa inexperiência enquanto professoras investigadoras no campo da pesquisa educacional, sendo esta a primeira vez que estávamos a experimentar a docência e a implementar um projeto desta natureza.

Além disso, o período de tempo destinado à implementação do projeto foi muito reduzido e, como os resultados da implementação deste tipo de estratégia não são de todo imediatos, consideramos que as conclusões que agora apresentamos são apenas uma pequena amostra dos resultados que poderíamos obter se tivéssemos tido mais tempo. Por exemplo, no que se refere a análise dos dados, temos consciência de que poderiam ter sido alvo da nossa apreciação outros aspetos tais como a qualidade dos trabalhos dos alunos e o grau de dificuldade e de satisfação dos mesmos na realização das tarefas.

Se continuássemos a desenvolver este projeto, a próxima fase seria incluir no Plano Individual de Trabalho algumas das atividades sugeridas pelos alunos aquando da realização do inquérito. Deste modo, e por se terem evidenciado como áreas de interesse da maioria dos alunos, incluiríamos na listagem das atividades possíveis de serem realizadas em tempo de trabalho autónomo tarefas de Expressão Plástica e jogos de diversa natureza.

No sentido de enriquecer as aprendizagens das crianças ao nível da promoção da autonomia e da responsabilidade, também gostaríamos de incluir no Plano Individual de Trabalho ficheiros autocorretivos.

Consideramos, igualmente, que o trabalho de cooperação pode e deve fazer parte dos Planos Individuais de Trabalho dos alunos, isto porque, tal como o nome da estratégia indica, o PIT é um **P**lano **I**ndividual de **T**rabalho e não um **P**lano de **T**rabalho **I**ndividual. Com efeito, de modo a promover a cooperação entre os alunos, optaríamos por estimular o trabalho coletivo através dos ditados a pares e do Trabalho de Projetos, isto porque, este tipo de atividades decorrem dos interesses dos alunos e centram-se no seu trabalho permitindo-os aprender a aprender, a tomar decisões autonomamente e a desenvolver a capacidade de se colocarem na perspetiva do outro e de entre-ajuda.

Desta forma, a organização da sala de aula teria que, inevitavelmente, ser repensada no sentido de organizar o espaço de modo a permitir que os alunos realizassem, ao mesmo tempo, atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho, individualmente ou em grupo. A nosso ver a melhor forma de organização da sala seria organizá-la em áreas temáticas, ou em “áreas de apoio” como salienta Niza (1998). Isto porque, esta organização diferenciada do espaço facilita a comunicação dos alunos entre si e com a professora e promove a cooperação e autonomia dos alunos, pois estes têm livre acesso a todos os instrumentos de trabalho, ou seja facilita o ambiente de aprendizagem.

Apesar destas limitações, de uma forma geral, pensamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos no início do nosso texto, conseguindo dar resposta à nossa questão. No entanto, não podemos deixar de referir e realçar que desejamos que este pequeno projeto de intervenção e de investigação sirva, acima de tudo, para nos motivar a nós próprias e a outros professores, para o desenvolvimento de outros projetos dentro desta área temática de modo a serem ensaiadas novas estratégias, que nos permitam recolher informação que nos possibilite construir conhecimento mais sólido neste domínio, de modo a podermos sensibilizar também os profissionais de educação para importância da Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem em contexto de sala de aula.

Em síntese, estamos convictas de que a implementação do Plano Individual de Trabalho em contexto de sala de aula é possível e os resultados podem ser bastante positivos, com ganhos significativos para todos os alunos e para o professor, na medida em que lhe permite dar apoio individualizado aos alunos que manifestarem essa necessidade.

Assim sendo, esperamos ter deixado com este trabalho algumas ideias/pistas úteis aos profissionais de educação e, ao mesmo tempo, ter aberto portas para uma reflexão mais profunda sobre as potencialidades do Plano Individual de Trabalho enquanto estratégia de Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, em contexto de sala de aula, evidenciando que os alunos são capazes de aprender a aprender e de gerir com autonomia as suas aprendizagens se foram criadas as condições necessárias para tal.

Terminamos esta etapa conscientes de que implementar qualquer estratégia inovadora em contexto de sala de aula não se faz do “dia para a noite”, requer esforço, dedicação, comprometimento e persistência por parte do docente, isto porque, os resultados não são, de todo, imediatos.

Estamos também cientes de que “Ser professor” é uma caminhada constante que se prolonga ao longo da vida, mas aquilo que nos desafia e nos põe à prova é o que, no fim, vale sempre mais a pena!

Se fosse fácil nem valia a pena tentar!

BIBLIOGRAFIA e WEBGRAFIA

AMBRÓSIO, S. (2002). O processo de conquista de autonomia na criança e as práticas educativas em educação pré-escolar. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 5, 143-156.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. et al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) (acedido em 2 de junho de 2011).

ALARCÃO, I. (2000). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal

BEATO, E. (2007). *A gestão curricular no percurso para a autonomia do aluno: um estudo de caso na disciplina de Alemão* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

BELLEM, J., Moreno, E., Santo, A. P., Teixeira, A. & Ferreira, I. (1993). *Apoio Educativo acaba reprovações?*. Lisboa: Fragmentos.

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (trad.).

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad.).

CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C. & HORTA, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologias da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CUSTÓDIO, I. (2002). Plano Individual de Trabalho - para que te quero?. *Escola Moderna*, 15 (5), 37-63.

DECRETO-LEI nº 240/2001: Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

DECRETO-LEI nº 241/2001: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

GRAVE-RESENDE, L. S., JÚLIA. (2002). *Diferenciação Pedagógica* (Vol. 245). Lisboa: Universidade Aberta.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

LIBERAL, J. (2010). O Plano Individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens. *Escola Moderna*, 37 (5), 38-55.

LIMA, J. & PACHECO, J. (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

MARTINS, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (1996). O modelo curricular de Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

NIZA, S (1998). A organização do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 1, 77-98.

NIZA, S (2000) A cooperação Educativa na Diferenciação do trabalho e da Aprendizagem, In A. Estrela & J. Ferreira (Eds). *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

PERRENOUD, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html (acedido em 15 de fevereiro de 2012).

PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (trad.)

ROLDÃO, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, 79-88.

ROLDÃO, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e ruturas nos níveis iniciais de docência*. In *Atas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica – Pré-escolar e 1º ciclo*. Aveiro: DDTE – Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

RODRIGUES, A. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de Pilotagem das aprendizagens no 3.ºCEB. *Escola Moderna*, 5 (5), 25-34.

RODRIGUES, A (2005). *A organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300008&script=sci_arttext (acedido em 30 de novembro de 2011)

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SÁ-CHAVES, I. (2002). A Qualidade em Educação: Um conceito necessário à Mudança. In *Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios, Atas do Fórum Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa, 105-116.

SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

SANTANA, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5 (5), 15-24.

SANTOS, M. A. (2007). *Gestão da sala de aula: Crenças e práticas em Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SILVA, N. (2006). *O Portfolio Reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional - Um estudo na formação pós-graduada* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

SHULMAN, L. S. (2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass.

SILVA, M. (2006). *O Portfolio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

TOMAZ, C. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, L. (1999). Cidadania Global e Estado Nacional. Rio de Janeiro. *Scielo Brasil*, 3, Vol. 42.

VIEIRA, F. (1999). *Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar*. Disponível em: <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144> (acedido em 19 de janeiro de 2011)

VIEIRA, F. (2011). *A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional*. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf> (acedido em 19 de janeiro de 2011).

ANEXOS

Anexo 1

Ficha de Registo do Plano Individual de Trabalho

Plano Individual de Trabalho nº

Nome: _____

Data: _____

O que penso fazer		O que fiz				Total de tarefas realizadas
Fichas de leitura						
Exercícios de Matemática						
Desafios						

Avaliação:

Dificuldade				Gostei/ Não gostei			
Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil	Gostei muito	Gostei	Gostei pouco	Não gostei

A minha avaliação do trabalho:

Avaliação da professora:

Nível:

MB – Azul; B- Verde; S- Amarelo; NS- Vermelho

Anexo 2

Nova Ficha de Registo do Plano Individual de Trabalho

Plano Individual de Trabalho nº

Nome: _____

Data: _____

O que penso fazer		O que fiz				Total de tarefas realizadas
Fichas de leitura						
Exercícios de Matemática						
Desafios						
Escrita Criativa – Imagem						
Escrita Criativa – continuar texto						

Avaliação:

Dificuldade				Gostei/ Não gostei			
Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil	Gostei muito	Gostei	Gostei pouco	Não gostei

A minha avaliação do trabalho:

Avaliação da professora:

Nível:

MB – Azul; B- Verde; S- Amarelo; NS- Vermelho

Anexo 3

Tratamento dos dados relativos às justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação

Transcrição das justificações dadas pelos alunos na sua autoavaliação (retirado das fichas de registo do PIT)

a) Cumpri o planeado

Aluno	Sessão	Unidade de registo
A	6ª	“...Acabei todas as fichas”
B	2ª	“...Fiz a ficha 2 porque tive tempo”
B	3ª	“...Eu acabei as fichas todas”
B	5ª	“...Eu acabei a ficha de Matemática e de escrita criativa”
B	6ª	“...Acabei tudo a tempo por isso tenho azul”
C	2º	“...Eu fiz todo”
C	3ª	“...“Eu acabei de fazer a ficha de língua portuguesa.”
D	3ª	“...“Eu tive muito tempo para fazer tudo por isso tenho verde.”
D	4ª	“...“eu acho que tive tempo para fazer as tarefas por isso acho que tenho azul”
D	6ª	“...“ Eu fiz tudo a tempo”
E	2ª	“...“EU FIZ O TRABALHO TODO”
E	6ª	“...TRABALHEI MUITO”
F	2ª	“...Fiz tudo.”
G	4ª	“... Eu tive tempo e a professora”
G	6ª	“...Eu tive tempo de fazer a ficha”
H	1ª	“...E acabei antes do tempo.”
H	2ª	“...Eu tive muito tempo e foi fácil.
H	3ª	“...Eu tive muito tempo e por isso tenho verde.”
H	5ª	“...Eu acabei antes do tempo por isso tenho azul”
H	6ª	“...Eu acabei tudo e não precisei de ajuda por isso tenho azul.”
I	1ª	“...Era muito fácil acabei.”
I	4ª	“e acabai todo”
I	5ª	“...Eu acabei os trabalhos”
I	6ª	“...Eu acabei tudo e fiz bem por isso tenho azul”
J	4ª	“... A minha avaliação acho que é azul porque fiz tudo não sei se tenho erros e se tenho boa apresentação acho que mereço azul.”
J	5ª	“...Fiz tudo”
K	2ª	“...Eu compri todas as tarefas”
K	4ª	“... Compri todo o que planei”
K	6ª	“...Compri todas”
L	2ª	“...Terminei tudo”
L	4ª	“...Acabei tudo”
L	5ª	“...Eu cumpri tudo”
M	1ª	“...tive tempo.”
N	2ª	“...Eu fiz tudo.”

N	3ª	“Eu oje fiz uma ficha, no outro quarta feira eu fiz duas ficha.”
N	5ª	“...Eu fiz tudu.”
O	2ª	“...Eu tive muito tempo e fiz todas as fichas que queria fazer. eu vou ter verde”.
O	4ª	“...“Eu vou ter azul porque fiz todo o que era para fazer!”
O	5ª	“...Eu fiz o que devia fazer tive muito tempo”
O	6ª	“...Vou ter azul fiz todas as tarefas.”
P	3ª	“...Abei tudo foi a tempo”
P	4ª	“...Ufa! acabei o trabalho
P	6ª	“...“Ufa acabei tudo Muito bem!”
Q	1ª	“...Eu consegui acabar toda as fichas.”
Q	2ª	“...Por fim consegui acabar todas as fichas.”
Q	3ª	“...Consegui acabar as fichas todas que planiei asho que tenho azul.”
Q	5ª	“...e acabei todo por isso acho que tenho verde
Q	6ª	“...Eu acabei tudo por isso acho que tenho azul.”
R	1ª	“...Eu fiz tudo e tabem me purte bem.”
R	2ª	“...Eu fiz tudo do que devia e tabem me portei bem.”
R	3ª	“...Fiz tudo como planiei e porteime bem.”
R	4ª	“...eu fiz tudo do que devia porisso tenho azul.”
S	2ª	“...desta vez fiz tudo pá próxima vou tentar a 5.”
S	4ª	“...Fiz as que queria na tempo.”
T	2ª	“...Tive tempo de fazer a ficha.

b) Pedi ajuda para fazer as fichas

Aluno	Sessão	Unidade de Registo
A	5ª	“...estive um bocadinho de ajuda por isso tenho azul claro”
E	3ª	“...TRABALHEI BEM MAS COM AJUDA DA PROFESSORA.”
C	4ª	“...Eu tive um bocadinho de ajuda da professora”
B	1ª	“...Pedi poça ajuda e estive com menos atenção.”
B	4ª	“... Eu tive um bocadinho de ajuda da professora.”
E	6ª	“...MAS TIVE AJUDA DA PROFESSORA”
F	2ª	“...A professora ajudou-me só fiz uma ficha”
F	3ª	“...“Foi muito ajudada prufesora.”
F	6ª	“...tive ajuda das professoras”
G	3ª	“...e a professora me godo.”
G	4ª	“...e a professora em jodo um bocadinho.!”
H	1ª	“...“Eu precisei de alguma ajuda e por isso tenho verde”
J	3ª	“...Tive um bocado de ajuda.”
J	5ª	“...precizei de ajuda na ficha número 9 dos desafios por isso tenho verde.”
K	2ª	“...tive um bocadinho de ajuda. Eu até mereço verde.”
K	4ª	“...tive um bocadinho de ajuda.”
L	3ª	“...tive um bocadinho de ajuda.”

M	3ª	“...e precisei de pedir ajuda”
Q		“...porque pedi um bocadinho de ajuda na ficha de Matemática.”
S	5ª	“...Teve muita ajuda”

c) Não cumpri o planeado

Aluno	Sessão	Unidade de registo
A	4ª	“... não estive tempo para fazer uma ficha de Líng Port porisso tenho verde.”
C	2ª	“...não tive tempo.”
C	4ª	“...Eu não tanho tempo para fazer a de Matemática...”
C	5ª	“...Eu não acabei de fazer o outro texto”
C	6ª	“...Não acabei uma parte de desafios
D	1ª	“...Não acabei a Ficha de Leitura porque não tive tenpo.”
F	4ª	“...mas não consegui fazer tudo”
E	5ª	“...FUI PREGUIÇOSO”
G	1ª	“...mas não consegui fazer tudo.”
G	3ª	“...não tive tempo”
L	1ª	“...porque perdi muito tempo a ler.”
J	1ª	“...porque fiz mais do que devia e por isso não terminei.”
P	1ª	“...Eu de via por poucas fichas.”
P	2ª	“...Eu só consegui fazer duas fichas e depois ainda não tinha acabado e depois consegui acabar uma.”
P	5ª	“...“Não acabei um trabalho.”
Q	4ª	“...não consegui acabar as fichas todos porisso tenho verde.”
S	1ª	“...Fiz as fichas só me faltava um bocado.”
S	3ª	“...Na outra ves pensava que fazia mais mas fiz só duas.2”

d) Gostei de realizar as fichas

Aluno	Sessão	Unidade de registo
C	6ª	“...mas o resto fixe.”
F	1ª	“...Eu gostei muito de fazer o trabalhos”
G	5ª	“...“Eu gostei muito de fazer o traabalhos”
I	2ª	“...eu gostei muito.”
I	3ª	“...eu adorei foi muito divertido.”
I	4ª	“...Eu adorei foi tão giro”
I	5ª	“...gostei muito.”
K	4ª	“...Gostei muito”

M	2 ^a	“.. e Gostei.”
M	3 ^a	“...Eu gostei”
M	1 ^a	“...e gostei muito”
M	4 ^a	“...Eu gostei muito”
O	6 ^a	“...gostei muito foi muito divertido.””

e) Senti facilidade a fazer as fichas

Aluno	Sessão	Unidade de Registo
H	2 ^a	“...e foi fácil.
I	1 ^a	“...era muito fácil”
I	2 ^a	“...foi muito facil”
I	5 ^a	“...foi tão fácil por isso eu tenho azul.”
K	3 ^a	“...Foi fácil”
K	4 ^a	“...era fácil ”
M	1 ^a	“...Eu achei fácil”
M	2 ^a	“... “Foi fácil”
M	3 ^a	“...Foi fácil”
M	4 ^a	“...Foi muito fácil”
M	6 ^a	“...Foi fácil porisso mereço verde”
T	2 ^a	“...Foi fácil”

f) Fiz fichas a mais do que o planeado

Aluno	Sessão	Unidade de Registo
A	2 ^a	“...Fiz uma ficha a mais por iço tenho azul. Tive tempo para fazer”
A	3 ^a	“...Fiz mais do que devia porição tenho azul.”
D	2 ^a	“““Eu acho que tive muito tempo eu fiz mais do que devia puriço acho que tenho azul.”
J	2 ^a	“...Eu fiz mais do que devia e poriso tenho azul não sei se tenho erros.”
N	4 ^a	“...Eu fiz um ficha amais porisso tenho azul”
N	6 ^a	“...Eu tenho azul porque aimda tive tempo para infeitar a folha de Escrita Criativa”
R	5 ^a	“...Eu fiz tudo o que devia e atem fiz mais do que devia porisso tenho azul.”
R	6 ^a	“...Eu fiz tudo e mais do que devia porição tenho azul.”

g) Tive dificuldade a fazer as fichas

Aluno	Sessão	Unidade de Registo
F	1 ^a	“...Ainda tenho dificuldade.”
K	3 ^a	“...tive dificuldades a fazer o trabalho.”
Q	5 ^a	“...A ficha de Matemática foi muito difícil”
T	1 ^a	“... “Eu tive um pouco de dificuldade”
T	3 ^a	“...Teve alguma dificuldades.”
T	4 ^a	“...Difícil”
T	5 ^a	“...Teve dificuldade a ler algumas palavras.”

h) Não pedi ajuda para fazer as fichas

Aluno	Sessão	Unidade de Registo
F	5 ^a	“...Eu fiz sozinha sem ajuda ajuda da professora, fiz o texto sozinha”
F	6 ^a	“...Fiz o texto sozinha não tive ajuda não tive ajuda das professoras”
H	4 ^a	“...Eu não precisei de ajuda ajuda por isso tenho azul”
H	6 ^a	“... e não precisei de ajuda por isso tenho azul”
L	6 ^a	“...Eu oje só pedi uma vez ajuda por isso tenho azul”

Anexo 4

Inquérito por questionário realizado aos alunos

Se tivesses que explicar **o que é** o Plano Individual de trabalho a alguém como explicavas?

Coloca por ordem os ficheiros

5 – Gostei muito; 4 - Gostei; 3 - Gostei assim-assim; 2 – Gostei Pouco; 1 Não gostei

☐

Ficheiro de Língua Portuguesa

☐

Ficheiro de Desafios

☐

Ficheiro de Matemática

☐

Ficheiro de Escrita Criativa –

Texto

☐

Ficheiro Escrita Criativa – Imagem

Que outros ficheiros, ou que outras atividades gostarias de realizar no P.I.T?

Anexo 5

Tratamento dos dados do inquérito por questionário realizado aos alunos

Se tivesse que explicar o que é o Plano Individual de trabalho a alguém como explicavas? (Pergunta 1 do inquérito por questionário)

a) Escolher as atividades

Aluno	Unidade de Registo
A	“... depois escolhes as atividades que são ingua Portuguesa, Matemática , Desafios e escrita criativa...”
B	“... Podemos escolhermos as fichas. Podemos escolhermos de Matemática, desafios e de Língua portuguesa...”
C	“...Escolher o ficheiro...”
D	“... Escolher a atividade do P.i.t...”
E	“...SESCOLHER AS ATIVIDADES”
G	“...Escolher as atividades...”
H	“...Presisamos de escolher as fichas...”
I	“... E tens de escolher a fichas De, Matemática, Língua Portuguesa e isso...”
J	“...Ele tem de escolher se quer mat. Ling Port ou escreve um texto e continuação de um texto...”
K	“...”Escolher é que vais buscar o olano...”
M	“... Aseguir escolhemos...”
N	“escolhor que nos queremos porizemplo Matemática Lingua Portuguesa e desafios e Também Escrita Criativa – Imagem Escrita Criativa- Texto...”
O	“...Eu vou escolher...”
P	“... depois escolhemos Língua Portuguesa, Desafios, escrita criativa-imagem e escrita criativa-texto...”
Q	“...Escolher as atividades...”
R	“... E a seguir tens de escolher as atividades que preféras ou que não preferes...”
S	“...Escolher as fichas...”
T	“... escolher os fichairos...”

b) Fazer a avaliação

Aluno	Unidade de Registo
A	"... E no fim é só fazer a avaliação."
B	"...E fazemos a avaliação."
C	"...Fazer a avaliação do trabalho."
D	"... E agora vamos fazer a avaliação."
G	"...Avaliação."
H	"... E fazemos a avaliação."
I	"...E depois tens de fazer a avaliação."
J	"...No final ele fazer a avaliação."
K	"...Avaliação"
L	"... E quando acabares todo tens de fazer a avaliação."
M	"... E no fim fazemos a avaliação."
N	"... E fazer a avaliação."
O	"Eu tenho SB."
P	"quando acabares o trabalho escreve a tua avaliação e terminaste."
Q	"... No final nós temos de fazer a Avaliação."
R	"...para de pois poderes fazer a tua alta avaliação."
S	"... Avaliação."

c) Ser capaz de gerir o tempo

Aluno	Unidade de Registo
A	"...E tem cuidado com o tempo..."
B	"Temos um tempo limitar..."
C	"Cuidado com a hora do trabalho..."
D	"...Cuidado com o tempo limite..."
G	"...Cuidado com o tempo..."
H	"... temos uma hora..."
I	"...Tens de ter cuidado com o tempo é uma hora..."
J	"...Dizer que ele tem pouco tempo para preencher as fichas..."
K	"... Tempo limite..."
L	"...E quando começares a fazer as fichas tens que ser rápido..."
M	"...Depois temos um tempo do limite..."
O	"...Comseguir fazer a tempo..."
P	"... temos de fazer poucas fichas por causa do tempo..."
Q	"mas temos um tempo limite até ao intervalo..."
R	"... e não te esqueças que é um tempo limite..."
S	"uma hora e 30 minutos..."
T	"temos um limite que é as horas."

d) Preencher o Plano

Aluno	Unidade de Registo
A	“... Eu explicava que primeiro preenchia o plano...”
C	“...Preencher o plano de estudo...”
D	“...primeiro preencher o plano individual...”
E	“... PRELNCEREE o plano...”
G	“... Preencher o plano...”
I	“... Olha tu tenheis de preencher uma ficha...”
J	“...Dizia que tinha de preencher o plano...”
K	“... Preencher o plano individual de trabalho...”
L	“Primeiro antes de começares tens que preencher o Plano...”
M	“...Primeiro preenchamos o Plano...”
N	“... O plano emdibidoal de trabalho comesase com preencher o plano...”
P	“... Primeiro preenchamos o plano...”
Q	“... Primeiro preencheras o plano...”
R	“... Primeiro tens de preencher o plano...”
S	“... Preencher o plano...”
T	“Preencher o pelano em debedoale...”

e) Registrar as atividades no Placard

Aluno	Unidade de registo
H	“Nós presisamos de uma placar para assinalar...”

Que outros ficheiros, ou que outras atividades gostarias de realizar no P.I.T?

(Pergunta 3 do inquérito por questionário)

a) Expressão Plástica

Aluno	Unidade de registo
A	“...Eu queria no Plano de expeções plásticas”
B	“...Gostava de expressão plástica”
D	“... Eu queria que ouvesse Exp. Plástica”
E	“... EXPRESSÃO PLÁSTICA”
I	“... Eu queria ter no plano individual de trabalho, istresois plásticas”
J	“...Gostaria de realizar a espreção plástica”
L	“...Eu queria fazer um desenho”
M	“... Eu preferia um ficheiro de espreção pelástica”

N	“...” Quer expressão”
P	“...Eu queria expressão plástica”
Q	“...Eu gostaria de realizar a Exp. Plástica”
R	“...Eu gostaria de expressão plástica”
T	“... Expressão Plástica”

b) Jogos

Aluno	Unidade de registo
A	“...Eu queria jogos difíceis”
G	“...Jogos com plasticina”
H	“...Eu gostaria de jogos”
I	“... Eu queria ter no plano individual de trabalho jogos”
J	“...Os jogos de avaliação muito, muito, muito difíceis”
L	“...Eu cria jogos na internet no computador”
Q	“... Eu gostaria de realizar jogos”
T	“...jogos”

c) Música

Aluno	Unidade de registo
H	“... Eu gostaria de ter um ficheiro de Musica”
I	“... Eu queria ter no plano individual de trabalho, musica”
Q	“...Eu gostaria de musica”
S	“... Ficheiro de música”

d) Pesquisar na Internet

Aluno	Unidade de registo
L	“...Eu cria internet”
O	“... Eu gostava de ter internet”
Q	“... Eu gostaria de realizar pesquisas na enternete”
R	“...Eu gostaria de pesquisar na enternete”

e) Estudo do meio

Aluno	Unidade de registo
A	“... Eu queria no plano estudo Meio”
H	“...”Eu gostaria de um ficheiro de Estudo do Meio”
K	“...Estudo do meio”

d) Experiências

Aluno	Unidade de Registro
C	“...Eu queria experiencias so P.I.T das professoras”
J	“...Fazer experiencias muito divertidas”